

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologias

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Da Música no Ensino Básico: Relatório de Estágio Supervisionado

Katia Letícia Roque Rodrigues

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Artes e Tecnologias

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Da Música no Ensino Básico: Relatório de Estágio Supervisionado

Katia Letícia Roque Rodrigues

(Licenciada)

Júri:

Prof^ª Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves (Presidente)

Prof^ª Doutora Elisa Maria Maia da Silva Lessa (Arguente)

Prof^ª Doutora Maria do Amparo Carvas (Orientadora)

Coimbra, 2013

Dedicatória

Ao meu filho Santiago

Agradecimentos

Ao Santiago e ao Fred pela paciência, pelo tempo roubado, pelo amor, carinho e apoio que me deram!

À minha família pelo amor, carinho e apoio que deram a mim e ao Santiago!

À minha orientadora Doutora Amparo Carvas Monteiro pela exigência, paciência, disponibilidade, dedicação e empenho!

À Professora Ana Cristina Coelho, pela disponibilidade e pelo carinho, pela paciência e conhecimentos transmitidos, pelos momentos educativos que me concedeu e pela boa disposição com que sempre me recebeu!

À Escola Superior de Educação de Torres Novas, pela hospitalidade e ajuda ao tornar possível o acesso à literatura existente na sua biblioteca!

A todos os meus amigos que me ajudaram e apoiaram no decorrer deste trabalho!

A todos o meu mais sincero agradecimento:
OBRIGADA!

*Uma pessoa inteligente aprende com os seus erros,
uma pessoa sábia aprende com os erros dos outros.*

Augusto Cury

Resumo

Este trabalho consiste no relatório de estágio que reporta a Prática Pedagógica em Educação Musical realizada no Agrupamento de Escolas do Entroncamento, no ano letivo de 2012-2013, através de protocolo entre esta instituição e a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

O relatório aborda aspetos históricos sobre a escola, os professores e o ensino da música, dando ênfase ao sistema educativo no Ensino Básico em Portugal.

É feita também uma breve referência ao professor, seu percurso e funções e são elencados os vários aspetos que conferem à música a devida importância para se enquadrar no EB. Sumariamente, é evidenciado o valor das artes em geral na formação e na educação e são referidas algumas metodologias para o ensino da educação musical.

A parte empírica descreve a prática pedagógica supervisionada, de acordo e nos termos legais nacionais.

Por último, é feita uma reflexão geral e apresentadas as referências bibliográficas e anexos.

Palavras-chave: Música, Escola, Ensino, Prática Pedagógica

Abstract

This project consists in Teacher Training in Music Education which took place at the Primary schools in Entroncamento during the school year 2012/2013. This training was made by the protocol between the Primary schools and the Polytechnic Institute of Coimbra.

The report covers historical facts about the school, teachers, Music teaching practice and the overall education system of the Elementary schools in Portugal. It also briefly mentions the teachers' role and career giving relevance to the importance of Music in Elementary schools. Therefore, the arts in general are valued in the education and development of children. To this point we consider several teaching methodologies in the scope of Music education.

The empirical approach concerns in the supervised Teacher Training in accordance with the national legal standards.

In conclusion, a general consideration, bibliographical references and attachments are listed.

Key words: Music, School, Teaching, Teacher Training.

Sumário

Introdução	1
Parte I – Fundamentação Teórica	5
A escola.....	7
Os intervenientes.....	19
O Professor. Percurso e funções	19
Os Alunos.....	39
Aspetos do desenvolvimento	39
O Jogo e a Criança	46
Expetativas e ambições escolares e sociais.....	49
O ensino e a música no Ensino Básico	53
Importância da Educação Musical no Ensino Básico	61
Metodologias da Educação Musical	75
Parte II – Da Prática Pedagógica	91
Metodologia	93
Objetivos	93
Gerais.....	93
Específicos.....	94
Metodologias	94
Natureza do espaço político de implementação	97
Da Escola Básica do Entroncamento.....	101
Descrição da sala de aula de Música.....	101
Caraterização da turma E	102
Atividades desenvolvidas.....	102
Caraterização da turma C/D.....	107
Atividades desenvolvidas.....	107
Da Escola EB 2, 3 Dr. Ruy d’Andrade	111
Descrição das salas de aula de Música	112

Caraterização da turma 5ºB	112
Atividades desenvolvidas	113
Caraterização da turma 6ºC	117
Atividades desenvolvidas	117
Caraterização da turma 7º J/K	120
Atividades desenvolvidas	121
Considerações Finais	125
Referências Bibliográficas	131
Bibliografia	133
Webgrafia	138
Legislação	139
Anexos	

Índice de Anexos (de acordo com a apartição no decorrer do presente relatório)

Anexo I – REC – 26.03.12

Anexo II – Parecer APEM – 01.2012

Anexo III – Regimento da Escola Básica do Entroncamento

Anexo IV – Planificações 1º e 2º E

Anexo V – Reflexões 1º e 2º E

Anexo VI – Concerto da Bicharada

Partitura

Track – Completo

Track – Intrumental

Anexo VII – Planificações 3º e 4º CD

Anexo VIII – Reflexões 3º e 4º CD

Anexo IX – Danza de las Hachas

Partitura

Track – Completo com metrónomo

Track – Intrumental com metrónomo

Track – Original

Anexo X – Planificações 5º B

Anexo XI – Reflexões 5º B

Anexo XII – Poluição Sonora

Anexo XIII – Planificações 6º C

Anexo XIV – Reflexões 6º C

Anexo XV – Tangorff

Partitura

Track – Completo

Track – Intrumental

Anexo XVI – Planificações 7º JK

Anexo XVII – Reflexões 7º JK

Anexo XVIII – Ó rama, ó que linda rama

Índice de Figuras

Figura nº 1 – Tessitura vocal	68
Figura nº 2 – Campo auditivo.....	70
Figura nº 3 – Visão lateral do cérebro	74
Figura nº 4 – Visão interior do cérebro	74
Figura nº 5 – Géstica da fonomímica	76
Figura nº 6 – Pentagrama e escrita Ward.....	78
Planificação: aula nº 12 (Turma E – 1º/2º ano)	104
Reflexão: aula nº 12 (Turma E – 1º/2º ano).....	105
Planificação: aula nº 13 (Turma C/D – 3º/4º ano)	108
Reflexão: aula nº 13 (Turma C/D – 3º/4º ano)	109
Planificação: aula nº 10 (Turma 5ºB)	114
Reflexão: aula nº 10 (Turma 5ºB).....	115
Planificação: aula nº 26 (Turma 6ºC)	118
Reflexão: aula nº 26 (Turma 6º C).....	119
Planificação do Módulo “ <i>Memórias e Tradições</i> ”	122
Planificação: aula nº 20 (Turma 7º J/K)	123
Reflexão: aula nº 20 (Turma 7º J/K).....	124

Índice de tabelas

Tabela nº 1 – Repartição da carga horária de PP	95
Tabela nº 2 – Indicação de ciclos e turmas intervencionadas.....	95

Abreviaturas

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P.
AECE – Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento
AECs – Atividades de Enriquecimento Curricular
AFCE – Associação Filarmónica e Cultural do Entroncamento
APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical
artº – Artigo
CAP – Comissão de Agrupamento Provisória
CC – Canto Coral
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CEE – Comunidade Económica Europeia
CJ – Culturas Juvenis
CNE – Comissão Nacional de Educação
CTT – Correios, Telégrafos e Telefones (Correios de Portugal)
DEB – Departamento do Ensino Básico
DL – Decreto-Lei
EB – Ensino Básico
EC – Estrutura Curricular
ECD – Estatuto da Carreira Docente
ECM – Edições Convite à Música
EE – Ensino Especial
EM – Educação Musical
EN – Estado Novo
ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra
EUA – Estados Unidos da América
FCG – Fundação Calouste Gulbenkian
FM – Formação Musical
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC – Ministério da Educação e Ciência
NEEs – Necessidades Educativas Especiais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PP – Prática Pedagógica
REC – Revisão da Estrutura Curricular
SE – Sistema Educativo
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre da realização da Prática Pedagógica Supervisionada nos três ciclos do Ensino Básico e tem em vista encerrar um ciclo de estudos.

O trabalho está dividido em duas partes: a primeira diz respeito à fundamentação teórica e a segunda trata de forma detalhada o desenrolar da prática pedagógica supervisionada referida.

Na primeira é feito um estudo sobre a escola, organização curricular e funcionamento atual do Ensino Básico; principais intervenientes, isto é, os docentes, percurso e funções e, como não podia deixar de ser, os alunos. Relativamente a estes, entre outros itens é feito um apontamento sobre a sua relação face ao jogo, dado este ser utilizado durante a PP. É ainda apresentada uma visão sobre as ambições dos alunos face à escola, encerrando-se com o ensino da música no EB, sua importância no enquadramento geral do sistema educativo e metodologias em educação musical.

A segunda parte trata a PP supervisionada, onde para além da apresentação dos objetivos gerais e específicos e a metodologia utilizada, é também trabalhada a natureza de implementação e feita a caracterização do agrupamento escolar onde a PP se desenvolveu. Apresenta-se, também, a caracterização das escolas, salas e turmas intervencionadas, bem como, a descrição das atividades desenvolvidas no estágio, apresentando-se o conjunto de planificações realizadas para a concretização das aulas, mas que figuram em anexo.

O trabalho encerra com as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e anexos (estes em formato digital).

Cabe, ainda, sublinhar os constrangimentos e algumas dificuldades que, embora tenham sido ultrapassadas, nos leva a destacar o facto de a PP ter sido concretizada no mesmo ano letivo e nos três ciclos do EB, o que não facilita o trabalho do estagiário nem o das instituições intervenientes (ESEC e AECE), bem como a parte referente ao professor cooperante e ao orientador da ESEC.

Um outro constrangimento decorre da exigência de num único documento (com um limite máximo de páginas) ter de se elaborar o relatório final — no caso integrando os três ciclos do EB —, sendo o mesmo limite de paginação dado àqueles que têm de realizar apenas o estágio num ciclo, por exemplo.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Escola

Os termos educação e escola têm resistido a uma definição unânime.

As sociedades primitivas certamente não tinham escolas no sentido que hoje damos a esta palavra, embora houvesse aprendizagem por parte dos mais jovens com os respetivos pais ou com outros membros da comunidade, até ao que poderíamos designar a *iniciação* dos mesmos e a sua plena admissão junto dos adultos.

A palavra escola deriva do grego *scolé* que significa ócio ou tempo livre e depois, do latim *schola*, que significa ocupação literária e ou lugar onde se ensina. Esta primeira definição parece utópica e significar uma realidade diferente da escola dos nossos dias. Porém, a escola na Grécia Antiga era assim, pelo menos até à morte de Sócrates. Após a morte deste, Platão, seu discípulo, decidiu que deveria deixar de ensinar na praça pública, como fazia o seu Mestre. Assim, criou a Academia para um número restrito de pessoas, num espaço fechado. A partir de então, a escola passou a ser representada por um edifício e dirigida a um pequeno número de pessoas, uma verdadeira aristocracia do saber. O modelo de escola elitista perdurou até ao final do século XIX, aquando do início da massificação escolar. Também o currículo grego (*trivium* e *quadrivium*), permaneceu no ensino universitário durante a Idade Média e no Renascimento, sendo exemplo disso, o caso da Universidade de Coimbra (Monteiro, 2002:15-19).

No final do século XIX e início do século XX, começou a pensar-se no interesse social da escola. Daí resultaram algumas perspetivas de diversos autores, para responder a perguntas como:

Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas académicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento académico; as disciplinas científicas, os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no

centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia? (Silva, 2009: 22)

A primeira teoria a ser levada a público foi a de John Dewey (1897). Esta teoria defendia que a escola deveria ser uma preparação para uma vida social democrática, por isso deveria privilegiar vivências e práticas que estivessem diretamente ligados aos princípios democráticos. «Para ele, a escola fazia parte integrante da vida da comunidades e tinha de ser um verdadeiro instrumento para a necessária reforma social que estava em marcha: o tornar a escola para todos» (Freitas, 2000: 40-41). Outra preocupação de Dewey era o desenvolvimento dos alunos, portanto a sua visão do currículo visava atividades que iriam ao encontro dos interesses e do sentido de experiência das crianças e jovens. A educação, para este autor, era um «processo de vida e não a preparação para a vida» (Dewey, 1897: 78). Porém, esta teoria não foi tão influente como a de Bobbitt.

A visão de currículo de Bobbitt é completamente diferente da de Dewey. Este tinha uma visão mais comercial da escola. Para Bobbitt, a escola deveria ter o mesmo sistema organizacional que uma empresa ou indústria, isto é, tinha de ter objetivos bem definidos, métodos para que estes fossem implementados e ainda uma forma eficaz de avaliar o resultado final dos mesmos objetivos. Esta teoria tornava a escola numa preparação para a vida ocupacional adulta, e esta funcionalidade teve uma maior influência na formação do currículo como campo de estudos. Sucintamente, o autor defendia que a escola devia seguir os mesmos moldes que a teoria de gestão fabril de Frederik Taylor (1911), pois ele mesmo refere que «a educação é um processo de moldagem, tanto quanto a manufatura de carris de aço» (Bobbitt, 1912: 259).

Outra teoria que mais tarde prevaleceu foi a de Ralph Tyler. Esta surgiu no pós-guerra (2ª Guerra Mundial), onde socialmente se apostava na eficiência

social. Após a realização de um estudo, denominado por *Estudo dos 8 anos*, Tyler desenvolve uma teoria que parte de quatro perguntas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
 4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?
- (Freitas, 2000: 42)

Porém as respostas a estas perguntas, segundo Tyler, carecem de informações específicas sobre o contexto escolar onde o currículo seja implementado, tendo em atenção «estudos sobre os próprios aprendizes; estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas» (Silva, 2009: 25). Outro ponto importante na teoria curricular de Tyler é a implementação de objetivos que segundo ele deveriam ser claros e correspondentes a comportamentos explícitos.

Sobre a teoria de Tyler existem duas perspectivas distintas. Alguns autores vêm esta teoria como pura influência de Bobbitt, outros vêm-na com características de Dewey (Freitas, 2000).

A versão do currículo apresentada por Bobbitt é denominada por *tecnocrática*; por sua vez a versão de Dewey é conhecida como *progressista*. Por sua vez, Tyler aproveitou aspetos das duas teorias apresentadas pelos seus antecessores. Melhora a teoria tecnocrática com a implementação de objetivos claros e comportamentais e «mantêm a tradição norte-americana de um currículo à medida da criança e interessado por todos os problemas da vida contemporânea» (Freitas, 2000: 43).

Estas teorias são entendidas como sendo tradicionais, às quais começaram a surgir críticas.

«As teorias críticas de currículo, [...] deslocar[am] a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de

ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva» (Silva, 2009: 17). Na perspectiva de Kemmis (*apud* Freitas, 2000) «a teoria educacional deve rejeitar as noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade» (1986: 129). Para além dos conceitos, acima expostos, estas teorias também visaram a reprodução cultural e social, as classes sociais, o capitalismo, as relações sociais de produção, a consciencialização, a emancipação e libertação, o currículo oculto e a resistência (Silva, 2009). Esta teoria é originária da Alemanha, mas pela conjuntura política cedo se deslocou para os EUA regressando posteriormente para a Europa. As personalidades com mais destaque na defesa destas teorias foram, Adorno, Marcuse, Habermas, Bourdieu, Passeron, Young, Brenstein, Apple e Giroux.

Sumariamente esta teoria consiste em:

1. Num primeiro momento, aceita-se que o currículo nunca é neutro, será sempre marcado por valores que lhe são inculcados por ideologias de carácter político e social; por isso as classes dominantes, que detêm o poder, usam o currículo para formar os jovens com vista a reproduzirem, no futuro, o que as classes de onde provêm são, no presente (teoria da reprodução);
2. Deste modo, o principal fim do currículo tem sido que o conhecimento veiculado pelas escolas promova a estratificação social, isto é, que cada “classe” continue a deter os conhecimentos que lhe são “apropriados”, em termos de prestígio social;
3. Do mesmo modo, procura-se, subtilmente, que aprendizagens essenciais para a vida derivem do chamado “currículo oculto”, ou seja, tudo o que se aprende pela escola pela teia de relações que se estabelecem, pela organização da própria escola (aquilo que se chama por vezes o conhecimento construído socialmente).
4. Num segundo momento, surge a convicção de o conceito de reprodução a nada conduzir, o que leva ao sentimento que o dar-lhe demasiada atenção conduziria apenas a um “discurso do desespero” (Pinar, Reynolds, Slatteery & Taubman, 1995: 252). Os teóricos críticos concluíram que não havia esperança de alterar o estado de coisas, porque, no fundo, “professores e alunos eram cúmplices na reprodução dos papéis das classes dominantes” (Pinar *et al*, 1995: 252);

5. Aparece, por isso, uma nova teoria, a teoria da resistência, um conceito introduzido por Paul Willis (1977). De acordo com os estudos deste investigador britânico, os rapazes oriundos de classes desfavorecidas, alunos de escolas secundárias inglesas, resistiam quer ao currículo oficial quer ao currículo oculto, por motivos que ele considerou terem que ver com as profundas raízes culturais da sua classe. (Freitas, 2000: 45).

Com este quadro compreende-se bem a escola dos meados do século XX até sensivelmente à década de 80. «As grandes esperanças que a teoria da resistência levantara (através da ação nas escolas) esfumaram-se a meio da década de 80, na medida em que nada do que se esperava aconteceu» (Freitas, 2000: 45). Segundo o autor, a base curricular vigente continuava a ser a proposta por Tyler.

Contudo, esta teoria deixava de fora muitos aspetos da vida escolar que tinham vindo a pronunciar-se gradualmente, fazendo com que estas teorias não acompanhassem algumas mudanças sociais.

Nesta período [anos 60 e princípio dos anos 70] de crescimento económico e de pleno emprego, as finalidades do ensino tornavam-se cada vez mais ambiciosas, os efetivos escolares aumentavam rapidamente e uma proporção crescente dos fundos públicos era colocada ao serviço desta expansão (OCDE, 1989: 13).

Contudo e apesar deste crescimento a nível educacional, os programas, ou currículos, sempre estiveram ao cuidado do Estado e o sistema de ensino continuou a ser um dos agentes de seleção social. Com o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino e da crescente aderência à escola, outros problemas surgiram, tais como o do abandono e insucesso escolar, bem como a igualdade de oportunidades. «Uma das tarefas principais do ensino continua a ser a realização de uma maior igualdade de oportunidades» (OCDE, 1989: 65). Porém, na data em questão, e na mesma fonte, está relatado que uma quantidade preocupante de jovens não adquiriam os conhecimentos transmitidos na educação básica por diminuição significativa da frequência da escola ou mesmo por abandono desta. Em acréscimo a estes desenvolvimentos,

surge também a emancipação feminina. No que diz respeito ao ensino, este género, obtinha uma educação escolar diferente do género masculino, estando esta diferença contemplada no currículo (Silva, 2009).

Para responder a estas problemáticas ainda não contempladas nas teorias críticas, surgiram as teorias pós-críticas. Estas teorias «efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo» (Silva, 2009: 17). O agora defendido como base para elaboração curricular prendia-se com a identidade, a alteridade e a diferença; a subjetividade; a significação e o discurso; a dicotomia entre o saber e o poder; a representação; a questão cultural; o género, a raça, a etnia e a sexualidade; e ainda, o multiculturalismo (Silva, 2009).

Esta nova visão do currículo tentava enquadrar as diferenças individuais da população estudantil, dado a crescente multiplicidade existente nas escolas, para assim fomentar a igualdade de oportunidades e o sucesso escolar.

Em 1996 e, atendendo as mudanças sociais decorridas, reuniu-se uma Comissão Internacional para debater sobre a educação no século XXI, dessa “reunião” concluiu-se que a educação é um «trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social» (Delors *et al*, 1996: 11). Para isso é necessário compreender a educação como um processo de aprendizagem, pessoal, social, inter e intra pessoal e ainda de aquisição de conhecimentos. Mas para além destes aspetos e, principalmente a educação básica, deve desenvolver nas crianças «o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer e, portanto, o desejo e possibilidades de ter acesso, mais tarde à educação ao longo de toda a vida» (Delors *et al*, 1996: 21). A conjuntura social, que leva à existência de uma população migrante elevada e, os riscos que este facto acarreta, é outra preocupação desta comissão que vê na educação um meio para atenuar este fator de risco. «A educação deve, pois, procurar consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe

o respeito pelas outras culturas» pois «o conhecimento das outras culturas torna-nos [...] conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência dum património comum ao conjunto da humanidade» (Delors *et al*, 1996: 42). Um aspeto de valor relevante deste relatório é a apresentação dos *Quatro Pilares da Educação*. Estes são: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser*. Estes pilares resumem, de forma clara e objetiva, os objetivos e o que se pretende da educação escolar.

Tendo consciência dos fatores políticos, aos quais a educação está submetida, bem como, à desigualdade de oportunidades ainda existente e bem visível, esta comissão propõe uma escola como «modelo de prática democrática» (Delors *et al*, 1996: 53); que cria «condições para a prática quotidiana de tolerância, ajudando os alunos a ter em consideração os pontos de vista dos outros e estimulando [...] a discussão de dilemas morais ou casos que impliquem opções éticas» (Delors *et al*, 1996: 51); que promova e integre os grupos minoritários, «mobilizando os próprios interessados no respeito pela sua personalidade» (Delors *et al*, 1996: 59); que combine «a escola clássica e a escola paralela [facultando] à criança o acesso às três dimensões da educação: ética e cultural; científica e tecnológica; económica e social» (Delors *et al*, 1996: 21); onde se possa «adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os factos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações» (Delors *et al*, 1996: 42).

Sobre a educação básica, a comissão refere que:

A educação básica é [...] absolutamente vital. Na medida em que o desenvolvimento visa a realização do ser humano enquanto tal, e não enquanto meio de produção, é claro que esta educação básica deve englobar todos os conhecimentos requeridos para se poder ter acesso, eventualmente, a outros níveis de formação. [...] Convém [...] definir uma educação que saiba [...] despertar a curiosidade das crianças, desenvolver o seu sentido de observação e iniciá-las na atitude de tipo experimental. [...] Deve, também [...], dar a todos os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar na evolução

da sociedade. [...] Pretende-se dar à noção de educação básica [...] a aceção mais alargada possível, incluindo nela um conjunto de conhecimentos e de competências na perspetiva do desenvolvimento humano (Delors *et al*, 1996: 73).

Em suma a escola:

- Favorece «a inovação, a criatividade e a formação de competências e conhecimentos novos» (OCDE, 1989: 60)
- Prepara «alunos e estudantes para a vida de adultos, isto é, deve prepará-los para o mundo onde vão viver» (OCDE, 1989: 95)
- É «onde aprendemos o que significa ser público e começamos a percorrer o caminho que nos conduz a uma identidade cívica nacional e comum» (Barber, 1997: 22)
- «É a instituição que interpomos entre o domínio do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo» (Cavalieri, 1999: 126)
 - «Tem como funções:
 - Sociais:
 - Fundamentação da democracia;
 - Estímulo e desenvolvimento da personalidade do sujeito;
 - Difusão e desenvolvimento do conhecimento e da cultura em geral;
 - Inserção dos sujeitos no mundo;
 - Custódia dos mais jovens
 - Cívicas
 - Económicas
 - De enculturação e desenvolvimento intelectual» (Pacheco: 2005, 148-149)

Em Portugal, durante o século XX e até 1986, ano em que foi concebida a LBSE, a educação básica, ou na altura denominada por elementar, sofria alterações subsequentes à situação política do país. Por exemplo, na 1ª República, a reforma de 1911, decretada em 29 de Março, divide o ensino elementar em: elementar, complementar e superior, e define como obrigatório as três classes do elementar. Recebendo críticas, esta medida é revogada aquando da reforma de 1919 pelo Decreto nº 6.203, de 7 de Novembro. Esta

reforma unifica o ensino primário em 5 anos obrigatórios. Este ensino tinha como objetivo «fornecer à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social» (Fernandes, 1981: 167). Já no Estado Novo, o ensino elementar é reduzido a quatro classes, onde se aprende a “ler, escrever e contar” nas primeiras três classes, sendo a última para complementar os conhecimentos, considerados indispensáveis, a quem não voltasse a estudar. Contudo a obrigatoriedade deste ensino não era posta em prática, havendo até uma série de dispensas para crianças com certas especificidades, desde problemas físicos e cognitivos até ao local onde residissem. Em 1964, foram acrescentados dois anos de escolaridade (5º e 6º ano), pelo DL 45810, de 9 de Julho, também de carácter obrigatório, mas sem a implementação prática de obrigatoriedade. Em 1973 a reforma conhecida por “Reforma Veiga Simão” (Lei nº 5/1973, de 25 de Julho), «visava alterar profundamente a estrutura e o âmbito do “ensino básico”. Aparecia este definido como obrigatório e com a duração de oito anos, sem referência a gratuidade» (Fernandes, 1981: 169). Contudo, esta lei por vários motivos não chegou a ser implementada.

Entre o 25 de Abril de 1974 e a LBSE de 1986, repensou-se o sistema educativo português dado a nova conjuntura social. Estas alterações consistiam na modernização dos conteúdos, redefinição dos objetivos, democratização do ensino, entre outros (Grácio, 1985). Contudo é na LBSE que a ampliação do período da escolaridade obrigatória, bem como, a melhoria da qualidade de ensino e do acesso e sucesso escolar, tomam forma e expressão (Abreu & Roldão, 1989).

Este diploma organiza o EB em três ciclos, com duração de nove anos e confere-lhe obrigatoriedade e gratuidade. O 1º Ciclo corresponde aos primeiros quatro anos, «o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas» (alínea a) do nº 1, do artº 8º da LBSE aprovado pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

Neste ciclo pretende-se «o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora» (alínea a) do nº 3, do artº 8º da LBSE aprovado pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). O 2º Ciclo tem a duração de dois anos (5º e 6º ano) e «organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominante em regime de professor área» (alínea b) do nº 1, do artº 8º da LBSE aprovado pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). Este ciclo prende-se com a formação humanística a fim de desenvolver no aluno métodos e ferramentas a nível de conhecimentos para a continuidade da sua formação. Já o 3º Ciclo organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou de grupo de disciplinas» (alínea c do nº 1, do artº 8º da LBSE aprovado pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). Pretende-se, neste último ciclo, uma aquisição da cultura moderna em todas as áreas, para preparação para a vida ativa se isso for o pretendido. Quanto aos objetivos do ensino básico, o diploma apresentado enumera 14 alíneas do artº 7º, a saber:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;

- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores caraterísticos da identidade, língua, história e cultura portuguesa;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócia afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- k) Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos;
- l) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- m) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- n) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.
(artº 7º da LBSE aprovado pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

No art.º 60º deste diploma encontra-se referido que esta lei deveria ser implementada e desenvolvida a médio prazo. Em 1997, esta sofre alterações e, ainda, vem sendo alterada com alguma regularidade, tanto este diploma como diplomas complementares previstos no seu art.º 59º. «A obsessão da mudança leva, muitas vezes, a subvalorizar a continuidade inerente às aspirações políticas e ao funcionamento dos sistemas de ensino» (OCDE, 1989: 12).

Plano curricular atual

Segundo o DL 139/2012, o «Ensino Básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos». Atualmente, o EB continua a estar dividido em três ciclos.

O 1º Ciclo, compreende um ensino generalista com possibilidade de coadjuvação em áreas específicas. As áreas disciplinares são o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras; as áreas não disciplinares são Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania, e ainda, de caráter opcional Educação Moral e Religiosa.

No 2º Ciclo o ensino é disciplinar. As áreas disciplinares estão divididas em Línguas e Estudos Sociais, que compreende Português, Inglês e História e Geografia de Portugal; Matemática e Ciências que corresponde à Matemática e Ciências Naturais; Educação Artística e Tecnológica, onde se inserem as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical; e ainda, Educação Física. Contudo, ainda têm, de caráter optativo, Educação Moral e Religiosa, Oferta Complementar e Apoio ao Estudo.

No 3º Ciclo, o ensino continua a ser disciplinar. Neste ciclo as áreas disciplinares são o Português; as Línguas Estrangeiras, Inglês e outra; as Ciências Humanas e Sociais, com a História e a Geografia; a Matemática, as Ciências Físicas e Naturais com Ciências e Físico-Química; as Expressões e Tecnologias com Educação Visual, TIC e Oferta de Escola (onde se insere a Música); a Educação Física e, as disciplinas de caráter optativo, correspondentes a Educação Moral e Religiosa e Oferta Complementar.

Os Intervenientes

Os professores

Russell (2000: 77) refere que «mais do que ninguém, os professores são os Guardiões da civilização». Esta deveria ser a definição por excelência do que é ser professor, contudo, desde a antiguidade até aos nossos dias muitas mudanças decorreram. Neste subcapítulo pretende-se descrever a história do professor, mas não a de um professor qualquer, a do professor do ensino elementar, hoje conhecido por EB. Seguidamente, pretende-se referir e enquadrar as funções dos professores, dando também uma perspetiva das mudanças ocorridas no século XX.

Precurso histórico do professor

A invenção da escrita foi um passo muito importante para a humanidade. Com esta invenção, assiste-se a transformações sociais e comunicacionais muito significativas. Contudo a escrita precisa de algo específico para se manter viva, precisa de alguém que a conheça e que ensine aos outros a arte de ler e escrever. É desta necessidade que aparece o indivíduo ao qual hoje chamamos de professor.

As primeiras formas de educação, conhecida hoje por escolar, encontram-se nas civilizações onde o sistema de escrita era utilizado. Temos o exemplo do Egipto, da China, da Babilónia e do Povo Hebreu.

Sobre o povo Hebreu, temos a indicação de que, e «segundo as prescrições do Talmud, cada mestre devia ter mais de 25 alunos, ou mais de 40 se fosse auxiliado por um assistente» (Abbagnano e Visalberghi, 1981: 37).

Noutro ponto do mediterrâneo, a educação na Grécia, tomando o exemplo dos dois sistemas de ensino mais falados da Antiguidade Grega, situados em Esparta e Atenas, deparamo-nos com indivíduos com funções específicas de educar as crianças desses mesmos estados. No caso de Esparta, temos o *Pedónomo* encarregue da vigilância das aprendizagens da criança espartana. Já

em Atenas existe um rol mais complexo de indivíduos, bem como, uma maior especificidade das suas funções. Assim temos o *citarista*, professor de música incumbido de ensinar literatura e história para além de música, o *pedótriba* professor de ginástica e, pouco mais tarde também, surge o «gramático que ensina a ler e a escrever e talvez a contar» (Abbagnano e Visalberghi, 1981: 56). Este último passará a chamar-se *didáscalo*.

A educação grega atingiu uma organização notável, estava dividida em três partes, educação elementar, média e superior. Cada um destes níveis tinha um propósito e um “professor” associado. A educação elementar cingia-se ao «ensino de leitura, da escrita e de um mínimo de contas, e é confiado aos didáscalos» (Abbagnano e Visalberghi, 1981: 145). A educação média consistia na leitura e análise dos textos clássicos, este nível estava maioritariamente confiada ao *gramático*. «A educação superior tem um carácter prevalentemente oratório, e por isso confiada ao retor, mais tarde chamado também sofista» (Abbagnano e Visalberghi, 1981: 145).

A educação Romana moldou-se a partir do exemplo grego. Assim temos o *literator* a fazer a função do grego *didáscalo* ou *gramaticista*, e ainda o *grammaticus* que «ensina no início grego, depois (século III a.C.), latim, com os métodos análogos aos do *Grammatikos*» (Abbagnano e Visalberghi, 1981: 152). Contudo, é na educação romana que aparece a primeira legislação sobre os professores, assim «o estado determina a modalidade de escolha dos professores, isenta-os de determinados tributos e, por último, fixa-lhes diretamente as remunerações» (Abbagnano e Visalberghi, 1981: 156). Este tipo de educação permaneceu ativa até por volta dos séculos VII e VIII.

Nesta altura, durante os séculos VII e VIII, as condições culturais agravaram-se e o pouco que sobreviveu foram «alguns elementos que deverão mais tarde alimentar o seu renascimento» (Abbagnano e Visalberghi, 1981: 182). Poucas foram as escolas laicas que sobreviveram à razia dos séculos mencionados e, as escolas começaram a ressurgir associadas a instituições religiosas como

paróquias, mosteiros e catedrais. Em Portugal, segundo a investigadora Amparo Carvas Monteiro (2012a: 324-325),

[...] os principais centros culturais remontam ao período da monarquia leonesa, graças ao ensino monástico que teve lugar de Entre Douro e Minho, de que são exemplos os mosteiros beneditinos de Guimarães, Leça, Paço de Sousa, Cete e Santo Tirso. Com base nestes, outros vieram a desenvolver-se como Tibães, Lervão, Semide, Arouca e Vacariça.

Refere a mesma autora (2012b: 62) que, a partir da segunda metade do séc. XII, o desenvolvimento do monaquismo feminino se traduziu «no aparecimento de novos mosteiros a par da transformação de cenóbios masculinos em residências de monjas», competindo a algumas destas a função de ensinar a arte dos sons a quem neles ingressava. A entrada nos conventos estava regulada e exigia um conjunto de requisitos.

Acrescenta esta autora que a música sempre integrou o catálogo das artes quadriviais, sendo lecionada no âmbito das artes liberais, juntamente «com as outras ciências ‘de números’, a Aritmética, Geometria e Astronomia» (Carvas Monteiro, 2012a: 325), quer nos mosteiros quer no Estudo Geral. No entanto, acrescenta ainda que a «sua presença e orientação científico-filosófica nas instituições de então, dizia respeito principalmente à música especulativa com carácter académico, e também a manifestações práticas de ars música». (*Ibidem*). Para melhor esclarecimento, por exemplo, do ensino da música em Portugal desde a fundação do Estudo Geral em 1290 até ao século XX, veja-se a tese de doutoramento intitulada *Da música na Universidade de Coimbra (1537-2002)*, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Com as grandes mudanças políticas, conflitos militares, a guerra da restauração, as invasões francesas, as lutas liberais, e sobretudo a extinção das ordens religiosas em 1834, o ensino da música teve alterações curriculares, a começar imediatamente com os efeitos da laicização do ensino no séc. XIX.

Como sabemos, o ensino na sua generalidade estava sob a alçada da Companhia de Jesus, independentemente das outras ordens possuírem os seus colégios e praticarem o ensino para além da evangelização.

Como exemplo do que acabou de ser referido, vamos referir o caso específico do Colégio das Artes sediado em Coimbra e, apoiando-nos nas palavras de Carvas Monteiro (2002: 126), revelar o que era um dia normal nesta instituição:

O dia escolar no Colégio, tanto para os alunos como para os mestres, era particularmente «duro e fatigante [...] austero e sem tréguas», iniciando às 4h. com o levantar, seguido de oração privada às 5h. missa às 6h. seguida da recitação das horas canónicas, após o que tinha lugar a refeição da manhã às 7h. As aulas começavam às 8h. durando duas horas, seguidas de três horas de disputas, isto é, até às 13h. De tarde, as lições recomeçavam às 15h. até às 17h. com disputas até às 18h., suspendendo-se então os trabalhos para a ceia. [...]. O dia de trabalho, terminava, assim, cerca das 21 horas.

Com efeito, o supracitado, era o quotidiano de um Colégio da Companhia de Jesus, na cidade de Coimbra, exatamente nos mesmos moldes em que todos os colégios da mesma companhia trabalhavam no resto da Europa.

Desta forma, já desde o século XVI por ordem régia de D. João III expressa em carta de 10 de Setembro de 1555, o então “Principal” (hoje diretor) governava o ensino em território nacional, e entregue à dita companhia, embora não sendo da sua exclusividade o ensino, mas também de outras Ordens Religiosas. Em síntese, até 1759 o ensino esteve maioritariamente sob a tutela da Igreja.

Com a expulsão da Companhia de Jesus operada pelo Marquês de Pombal, o ensino ficou sob a alçada estatal.

Nóvoa (1989: 16), refere a criação de um cargo de «Diretor dos Estudos, [na Reforma Pombalina,...] pertencendo-lhe fazer observar tudo [...], e sendo-lhe todos os Professores subordinados». Porém, este cargo já vem de séculos atrás, servindo-se de outra denominação, como por exemplo “Principal”, referido por Carvas Monteiro (2002).

Houve, todavia, discrepâncias entre os professores e os mestres régios, que ministravam nas escolas régias. No relato dado por Nóvoa, sobre a vida de um mestre régio, Fructuozo Jozé da Silva, nota-se a pobreza, o desgaste, as poucas condições de trabalho e ainda o peso da sociedade reclamando e exigindo «um cumprimento mais rigoroso das suas obrigações» (Nóvoa, 1989: 22). Nota-se também a vida solitária, pouco saudável, dependente. A progressão de carreira não existia, quando muito, poderia existir uma proposta melhor, dada pelo *Diretor dos Estudos*.

A vida dos mestres régios fora alvo de caricatura, até muito tarde, para representar a fome.

Símbolo da pobreza extrema e do abandono absoluto [...] era o professor de instrução primária, de faces cavadas, faminto, mal enroupado, empunhando uma palmatória. [...] O ridículo da figura derivava imediatamente da falta de meios do pobre funcionário, e do nenhum apreço concedido à profissão de ensinar meninos (Dias *apud* Nóvoa, 1989: 27).

Durante o século XIX nota-se uma melhoria gradual no desenvolvimento da classe de professores das primeiras letras. Este século começa com uma classe profissional pouco numerosa, exclusivamente masculina de origens modestas. A laicização do ensino em 1814 e o aparecimento das primeiras mestras régias, conduz a um processo de feminização do professorado. Este facto justifica-se com

o baixo nível de remunerações dos professores de instrução primária contribui para que os homens “desertem” da profissão docente, contrariamente às mulheres para quem o professorado constitui, em muitos casos, a única via possível de promoção socioeconómica e de libertação do trabalho dos campos (Nóvoa, 1989: 34).

Este facto, para além de mostrar um aumento significativo de mulheres professoras, mostra também, a crescente escolarização do género feminino. Estes dois factos permitiram que no final deste século a classe de professores de instrução primária, já numerosa, era constituída por elementos

maioritariamente do género feminino e de condição social média (Nóvoa, 1989).

A transição do século XIX para o XX evidencia ter sido um período rico a nível pedagógico e escolar. Este facto deve-se a questões de ordem socioeconómica, com a proliferação da burguesia, mas também com o conhecimento do grande número de analfabetos em Portugal, através da publicação dos resultados dos Censos de 1890.

Com estes dois fatores os professores detiveram em si o poder de influenciar os indivíduos socialmente, isto é, detiveram «as chaves da ascensão social de largas camadas da população [... e] personifica[ram] também as esperanças de mobilidade social» (Nóvoa, 1989: 28), bem como, mostraram que «estavam criadas as condições sociais para uma melhoria significativa do estatuto profissional dos professores e, sobretudo, para um maior prestígio social da função docente» (Nóvoa, 1989: 32).

Para a consolidação da sua posição e como meio de defesa profissional, os professores elaboraram dois argumentos: «a detenção de um conjunto de conhecimentos especializados na área do ensino e o desempenho de uma atividade da mais alta importância social» (Nóvoa, 1989: 28). Com estes argumentos os professores conseguiram instituir um sistema de formação de professores e também formaram associações de professores. Estes dois sistemas contribuíram para a identidade profissional da classe, bem como, para a unificação do corpo profissional, sendo estes portadores de saberes pedagógicos.

Com todos os fatores e progressos assinalados, os professores no início do século XX são «oriundos de camadas sociais intermédias, formados em escolas normais e agrupados em associações de classes» (Nóvoa, 1989: 40). Contudo a nível social começa a sentir-se um sentimento de posse em relação aos professores e ao que eles devem ser socialmente. Isto nota-se em Affreixo e

Freire e no preâmbulo da Reforma da Instrução Primária, decretada em 24 de Dezembro de 1901 (*apud* Nóvoa, 1989):

O professor [deve] evitar ‘os ares pedantescos, dentro e for da escola, o modo sentencioso, o falar em tudo e a propósito de tudo’. O professor deve saber ‘pôr-se no seu lugar’ e não se armar em ‘grande senhor’: ‘A vida do professor tem alguma coisa de sacerdotal’ ou ‘A vida do professor primário é antes missão do que indústria’. [...] Os professores não devem saber de menos, mas também não devem saber de mais: se sabe de mais torna-se num pedante, pretensioso, eventualmente um sábio, mas nunca um bom mestre; se sabe de menos torna-se incapaz de exercer uma atividade social tão relevante (Nóvoa, 1989: 41).

No breve período da 1ª República assiste-se a um continuar do trabalho realizado na monarquia com algumas inovações.

Nota-se uma continuidade no aumento do número de professoras que «frequentam o ensino normal no sentido de encontrarem uma ocupação temporária mas que, após o casamento, tendem a abandonar o exercício da atividade docente» (Nóvoa, 1989: 39). Esta feminização do ensino, segundo a opinião das Associações de Professores, dificultava a valorização profissional e a ascensão socioeconómico deste grupo profissional.

Também é neste período, e graças ao trabalho desenvolvido por estas Associações que os professores vêm a sua situação económica e material significativamente melhorada. Estas Associações trabalhavam em torno de três assuntos: melhoria de estatuto, definição de uma carreira e controlo da profissão. Também a conjuntura sociopolítica republicana, fornece uma maior autonomia, aos professores, no que diz respeito ao desenvolvimento escolar deixando de estar tão submetidos às autoridades centrais. Esta autonomia vê-se concretizada no projeto das juntas escolares que funcionavam «como uma estrutura de responsabilização profissional e de regulação do exercício da atividade docente» (Nóvoa, 1989: 60). Este autor retrata ainda a falta de uma certa competição que fez com que os professores não necessitassem de mais

trabalho nem de progredir para a promoção, criando uma certa estagnação no percurso profissional.

Em suma o breve período da 1ª República continuou o longo trabalho de desenvolvimento da atividade profissional docente, elevando os anos vinte «à “época de ouro” dos professores» (Nóvoa, 1989: 53).

Contudo, no EN, para além de todas as mutações político-socioeconómicas também o ensino sofreu repercussões notáveis e a longo prazo. Este período caracteriza-se pela degradação do estatuto dos professores a vários níveis, desde a formação e o associativismo até ao próprio recrutamento dos mesmos. Como refere Nóvoa (1989: 54):

O objetivo do Estado Novo era duplo e foi conseguido:

- por um lado, acabar com as veleidades de uma formação de professores assente em bases intelectuais e em referências científicas sólidas, pois para produzir mestres capazes de realizar o ‘ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal’ (D. L. nº 27.279 de 1937) não era necessário um ensino normal de elevado nível académico;
- por outro lado, desvalorizar o estatuto dos professores, com o objetivo de ‘travar’ o processo de profissionalização e de recuperar uma visão ‘missionária’ da atividade docente.

Este modelo político preocupou-se em retomar a imagem do outrora mestre de escola, nomeando regentes de escola como forma de desvalorizar a classe profissional de ensino, tanto no seu estatuto socioeconómico como profissional e científico, apelando novamente «aos conceitos de “vocação”, de “missão” e de “sacerdócio”» (Nóvoa, 1989: 59). Assim surgem os regentes escolares para lecionar nas escolas primárias. Para se ser regente escolar só era necessário ter a 4ª classe, a escolaridade obrigatória até 1927, pois estes «precisa[m] apenas de saber a matéria que ensina[m]» (Almeida, 1981: 418). Este facto é propício para a reconsolidação do professorado feminino, que estava ideologicamente em sintonia com os valores do regime nacionalista em vigor. Esta feminização do professorado não ajudava na promoção do estatuto de professor pois «o

menor prestígio social atribuído a profissões exercidas por mulheres, não só em termos remuneratórios mas também sociais mais vastos, tem afetado o prestígio dos professores em geral» (Braga da Cruz *apud* Brandão, 1999: 79). Contudo em 1937 o ensino infantil «é transferido para a dependência da Obra das Mães pela Educação Nacional» (Almeida, 1981: 418).

Outra medida do EN foi retirar aos professores a possibilidade de participação na administração e em decisões a respeito do ensino, impondo uma grande subordinação às autoridades centrais. Todas estas medidas foi fazendo com que as Associações, outrora fonte de poder dos professores fossem perdendo o vigor, calando-se gradualmente à mercê das conjunturas políticas.

Retratando o professor do EN temos um texto de 1949 escrito por José Régio citado em Brandão (1999: 73):

[...] Um professor está estudando o programa que lhe deram a cumprir [...] e sobre o seu ombro há qualquer mão que mal pesa mas não o larga, mas importuna e repugna, mas desviriliza. É o tal medo mole e contínuo. [...]. Estudar e criticar o programa que lhe deram – pode parecer indisciplina perante os seus superiores!

A criação do Ensino Primário Complementar (5^a e 6^a classe) em 1964, veio tornar a classe de professores ainda mais heterogénea. Nesta época a formação de professores tinha sofrido repercussões notáveis com o encerramento das escolas do magistério primário durante uma década, a reformulação dos programas tornado o mesmo tecnicista com poucas ciências da educação, para além das contratações de professores sem habilitações para lecionarem. Para lecionar neste ciclo preparatório foi criado, nas escolas do magistério primário um curso complementar em prol da preparação dos professores para estes dois anos terminais. Já para lecionar no liceu ou escola técnica e comercial os professores deveriam possuir um curso universitário na área científica, descuidando assim a parte pedagógica.

O professor desta época, segundo Brandão (1999: 78) «ensinava expondo a matéria, ditando apontamentos, registando conclusões no quadro negro», era

«acima de tudo um mediano do saber e o ensino a ocasião oferecida ao aluno para se apropriar, à medida das suas possibilidades, desse saber, bem como para exercer a inteligência mediante a qual se presume que o saber se elabora» (António Sérgio *apud* Brandão, 1999: 82).

Estes testemunhos remetem-nos para uma educação expositiva que não tem em conta o desenvolvimento do aluno, pois esta autora acresce:

As dificuldades da maior parte das crianças explicadas na altura por falta de trabalho, dificuldades naturais de compreensão, tinham afinal outras causas, entre as quais, o forte desfasamento das matérias estudadas relativamente ao seu quotidiano e ao seu estágio de desenvolvimento, como mais tarde se foi começando a compreender (Brandão, 1999: 81).

Nesta altura foi criada a distinção entre dois tipos de professores, os *provisórios* e os *efetivos*. A diferença entre estes dois prendia-se na remuneração, na estabilidade profissional e no exercício de alguns cargos. Todos os professores começavam a sua carreira como professor provisório e o acesso a professor efetivo tornava-se mais ou menos demorado consoante as suas habilitações. O facto de haver professores provisórios, para além de favorecer a despesa pública em educação também «contribuiu para a ambiguidade da identidade do corpo profissional dos professores» (Brandão, 1999: 85).

Contudo já perto do final do EN o professor caracteriza-se como:

um funcionário público que transmite e avalia conhecimentos, cujo poder e status radica na sua certificação como professor de... e na sua qualidade de certificar competências necessárias à progressão académica ou à entrada no mundo de trabalho. O professor é também um pedagogo que à medida que a sua experiência profissional aumenta, vai questionando a (in)acessibilidade e o interesse educativo de muitos conteúdos programáticos (Brandão, 1999: 85).

Ao falar do período pós 25 de Abril de 1974, tem que se ter em atenção a mutação de várias questões socioeconómicas. Com a estruturação das ideias, do sentido e dos valores educativos pretendidos em forma de lei, na LBSE, em

1986, a atenção recaiu na incapacidade da formação, meramente científica, que tornava o professor incapaz de assegurar a eficácia escolar. Este facto também se enquadra na democratização escolar, agora real, em vez da escola seletiva que anteriormente vigorava. Como impulso deu-se uma maior flexibilização dos programas, ajustando os mesmos às

características locais, a pontos de partida e ritmos de aprendizagem diversificados. Dá-se prioridade ao desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração em grupo (Brandão, 1999: 93).

Contudo o trabalho do professor não se resume à sala de aula,

implica modo de envolvimento na organização escola, nomeadamente o exercício de funções nos órgãos de administração pedagógica da escola ou à realização de tarefas cruciais para o regular funcionamento da vida escolar [...] ou de tarefas não obrigatórias mas essenciais pelo seu significado simbólico e pelo seu valor educativo (Brandão, 1999: 94).

Este novo aspeto da vida do professor, ainda que normativamente o desempenho dos diversos cargos esteja dependente dos interesses dos próprios e do funcionamento da própria escola, leva a várias transformações. Os cargos e as tarefas acrescidas são de várias índoles, tanto podem ser de caráter administrativo, serem cargos pedagógicos, como ainda, ter em seu encargo: Jornais de Turma ou de Escola, visitas de estudo, clubes, festas, organização de dias mundiais e de semanas culturais, bibliotecas, laboratórios, museus, etc... Todas estas tarefas acrescidas ao professor, bem organizadas, são benéficas para os mesmos, para os alunos e para a restante comunidade educativa mas, se forem mal organizadas, podem constituir fonte de mau estar e desincentivo à população docente.

O período do EN criou uma separação temporal entre Portugal e o resto da Europa. A nível de educação escolar esta separação nota-se no tardamento da

massificação escolar. Esta massificação deu-se após o 25 de Abril de 1974 e, tal como nos outros países, originou mudanças na prática escolar.

Ensinar hoje é diferente do que há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação (Esteves, 1995: 96).

Outro aspeto social que no fim do século XX também causou alguns danos na profissão docente, foi a massificação dos *media* e o desenvolvimento, demasiado rápido, das tecnologias. Estes últimos acarretam uma quantidade de informação que, aquando da sua massificação, pôs-se em causa a funcionalidade da escola, isto é, porquê haver escola se a informação nos chega a casa de forma mais acessível? Contudo, apesar de travarem esta batalha, os professores aproveitaram os *media* para a promoção do ensino-aprendizagem. No final do século XX a classe de professores em Portugal era numerosa e próspera. Porém, a revisão da estrutura curricular do Ensino Básico pelo Decreto-Lei nº 139/2012, de 05 de julho vai transformar não só a classe trabalhadora, como alterar as boas práticas da escolaridade no âmbito do ensino da Educação Musical no EB — o quase desaparecimento da música no 3º CEB e a redução dos tempos letivos atribuídos aos 7º e 8º anos —, para além da secundarização da disciplina, em resultado de uma política educativa assente numa base economicista, conduzirá o ensino da arte dos sons a um retrocesso de décadas e ao desemprego alargado do seu corpo docente, este presentemente já com marcas graves e profundas.

As funções do professor

Se olharmos para o artº 35º do DL 15/2007, de 19 de Janeiro, deparamo-nos com 4 números que correspondem ao conteúdo funcional da profissão docente.

Acontece que 2 destes números, estão divididos em diversas alíneas, mais concretamente em 14 alíneas no número 3 e em 6 no número 4, dando o total de 20 alíneas, tal como se pode constatar:

1. As funções do pessoal docente são exercidas com responsabilidade e autonomia técnica e científica, sem prejuízo do número seguinte.
2. O docente desenvolve a sua atividade profissional de acordo com as orientações de política educativa e observando as exigências do currículo nacional, dos programas e das orientações programáticas ou curriculares em vigor, bem como do projeto educativo da escola.
3. São funções do pessoal docente em geral:
 - a. Lecionar as disciplinas, matérias e cursos para que se encontra habilitado de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja atribuído;
 - b. Planear, organizar e preparar as atividades letivas dirigidas à turma ou grupo de alunos nas áreas disciplinares ou matérias que lhe sejam distribuídas;
 - c. Conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e participar no serviço de exames e reuniões de avaliação;
 - d. Elaborar recursos e materiais didático-pedagógicos e participar na respetiva avaliação;
 - e. Promover, organizar e participar em todas as atividades complementares, curriculares e extracurriculares, incluídas no plano de atividades ou projeto educativo da escola, dentro e fora do recinto escolar;
 - f. Organizar, assegurar e acompanhar as atividades de enriquecimento curricular dos alunos;
 - g. Assegurar as atividades de apoio educativo, executar os planos de acompanhamento de alunos determinados pela administração educativa e cooperar na detetação e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem;
 - h. Acompanhar e orientar as aprendizagens dos alunos, em colaboração com os respetivos pais e encarregados de educação;

- i. Facultar orientação e aconselhamento em matéria educativa, social e profissional dos alunos, em colaboração com os serviços especializados de orientação educativa;
 - j. Participar nas atividades de avaliação da escola;
 - k. Orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola;
 - l. Participar em atividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica;
 - m. Organizar e participar, como formando ou formador, em ações de formação contínua e especializada;
 - n. Desempenhar as atividades de coordenação administrativa e pedagógica que não sejam exclusivamente cometidas ao professor titular.
4. Além das previstas no número anterior, são funções específicas da categoria do professor titular:
- a. A coordenação pedagógica do ano, ciclo ou curso;
 - b. A direção de centros de formação das associações de escolas;
 - c. A coordenação de departamentos curriculares e concelhos de docentes;
 - d. O exercício das funções de acompanhamento e apoio à realização do período probatório;
 - e. A elaboração e correção das provas nacionais de avaliação de conhecimentos e competências para admissão na carreira docente;
 - f. A participação no júri da prova pública para admissão ao concurso de acesso à categoria de professor titular.

Só com este artigo conseguimos perceber a quantidade de funções atribuídas aos professores, contudo, a grande complexidade encontra-se nos deveres dos professores.

Ao encontrarmos o artigo correspondente aos deveres (artº 10º) deste DL, deparamo-nos com dois números e diversas alíneas:

- 1. O pessoal docente está obrigado ao cumprimento dos deveres estabelecidos para os funcionários e agentes da Administração Pública em Geral.

2. O pessoal docente, no exercício das funções que lhe estão atribuídas nos termos do presente estatuto, está ainda obrigado ao cumprimento dos seguintes deveres profissionais:
 - a. Orientar o exercício das suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade;
 - b. Orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objetivo a excelência;
 - c. Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;
 - d. Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho;
 - e. Participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela Administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional;
 - f. Zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didático-pedagógicos utilizados, numa perspetiva de abertura à inovação;
 - g. Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à autoavaliação e participar nas atividades de avaliação da escola;
 - h. Conhecer, respeitar e cumprir as disposições normativas sobre educação, cooperando com a administração educativa na prossecução dos objetivos decorrentes da política educativa, no interesse dos alunos e sociedade.

Para além destes deveres, este DL define que os professores têm deveres específicos para com os alunos (artº 10º-A), para com a escola e os outros docentes (artº 10º-B) e para com os pais e encarregados de educação (artº 10º-C). No conjunto o professor deve cumprir no total 23 *items*, mais os acima mencionados, todos estes com características funcionais.

Se cuidarmos bem a análise feita a estes artigos, podemos concluir que o professor não tem como conseguir ser bem-sucedido, pois este DL, no que diz respeito aos deveres, parece uma autêntica armadilha de professores.

Outro aspeto de relevante interesse, aquando da análise deste documento, prende-se no facto de no artº 10º os alunos quase não são referidos e quando o são não estão em primeiro lugar. Se olharmos para o primeiro ECD, DL 139A/90 de 28 de Abril, verificamos que o primeiro dever do professor é para com os alunos: «a) Contribuir para a formação e realização integral dos alunos» (alínea a) do nº 2, do artº 10º do ECD aprovado pelo DL 139A/90, de 28 de Abril).

Todas estas alterações legais à função dos professores, feitas pelas autoridades educativas que «não faz ideia do dispêndio de energia espiritual que o ensino envolve» (Russell, 2000: 81), sobrecarregam de tal forma o professore que este «transforma-se então num servidor civil, obrigado a cumprir ordens de homens que não têm os seus conhecimentos, que não possuem qualquer experiência de relação com a juventude e cuja atitude face à educação é a de propagandistas» (Russell, 2000: 73).

Para este autor o professor e a sua profissão fazem parte de um legado milenar de serviço público, onde se preparavam as futuras gerações para corresponderem às necessidades da sua cultura. Porém hoje e «pela primeira vez na história, a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades atuais, mas para fazer frente às exigências de uma sociedade futura, que ainda não existe» (Faure *apud* Esteve, 1991: 103).

Contudo, face às novas exigências os professores não devem descuidar de aspetos intrínsecos à profissão, só porque a estrutura da mesma tenha sofrido alterações. Estes aspetos prendem-se, segundo Russell (2000), na imparcialidade ideológica, independência intelectual, sabedoria e conhecimento.

Este novo leque de funções, como se encontra relatado em Esteves (1991: 100):

pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma

somado às atuais condições desta profissão, faz com que os professores não tenham tempo e resumam a sua atividade, perante os alunos, de os preparar para os exames (Russel, 2000). Ao contrário de outrora em que um professor era alguém possuidor de sabedoria e conhecimento, alguém que deveria ser ouvido, hoje já não é sua função «ensinar aquilo que considera ser seu dever ensinar, mas incutir crenças e pressupostos cuja utilidade é estabelecida por aqueles que lhe dão emprego» (Russell, 2000: 71). Assim, não se pode culpabilizar o professor pela ineficácia do ensino, pois este limita-se a cumprir ordens superiores de autoridades com fracos conhecimentos sobre os alunos e sobre as situações específicas de cada comunidade.

Esta situação agrava-se pela fraca valorização da profissão docente. O aumento de funções e a precariedade de condições desta profissão não corresponde a um aumento de valorização profissional. Pelo contrário, o *status* antes oferecido pelo saber, agora de nada vale se não trouxer consigo uma boa remuneração monetária. Ainda há pouco tempo os professores eram vistos como seres de cultura, sabedoria e respeito. Os professores do ensino elementar eram respeitados na comunidade e os professores do “liceu” estavam muitas vezes ligados à vida cultural da cidade onde se encontravam (Esteve, 1991). Porém, hoje, a profissão docente é desvalorizada, mal remunerada e para grande parte da sociedade o professor não passa de um guarda de crianças, alguém que fica com elas enquanto os pais estão a trabalhar, num trabalho digno de ser mencionado. A educação das gerações vindouras deixou de ser motivo de orgulho na nossa sociedade.

O sentimento desmotivante que este fator acarreta, somado aos fatores já referidos, causa o tão falado “mal-estar docente”. «Vários trabalhos de investigação identificam a falta de tempo para atender às múltiplas responsabilidades que se têm acumulado sobre o professor como causa fundamental do seu esgotamento» (Esteve, 1991: 108).

Mas mesmo com este sentimento de mal-estar e esgotamento há vários aspetos deontológicos que não podem ser postos de parte pela classe docente. O professor tem uma profissão prevalentemente relacional. A sua relação base é com os alunos e, como adulto da sociedade e seu tutor, irá influenciar o caráter dos mais novos, bem como, inculcar neles os valores predominantes e aceites na sociedade onde se inserem. Por isso «o educador, individualmente considerado, tem de imprimir uma dimensão ética à sua atividade, a sua conduta tem de ser eticamente regulada» (Cordero, 1986 *apud* Silva, 1997: 163). Este facto põe-se pela qualidade social que a profissão docente desempenha. Ao influenciar diretamente a futura geração, o professor desempenha uma função socializadora, visto que «ao contribuir para a formação dos alunos, dirige-se, por intermédio deles, à configuração da própria sociedade» (Silva, 1997: 163). É esta função que dá à profissão docente um caráter de função pública.

Esta dimensão socializadora da docência atribui à natureza da função dos professores a qualidade de um serviço público ao serviço dos interesses gerais da sociedade e dos valores que a orientam. É por isso que os professores fazem um serviço público, é por isso que a docência é uma atividade ao serviço dos interesses gerais da sociedade (Silva, 1997: 163)

Porém esta autora refere o professor enquanto profissional livre e autónomo, e considera que a função socializadora que o professor desempenha deve ser conseguida, não através das regras feitas pelas autoridades educativas mas sim, por meio de um contrato entre professor e sociedade. Aqui a importância social fixa-se na comunidade próxima e não numa autoridade central e a ética profissional dos professores responde perante essa mesma sociedade. Tal como a autora refere:

É um contrato que se firma entre professores e sociedade. Que obriga os profissionais, cada profissional, a corresponder a esta confiança. Que obriga os professores a serem leais para com os seus concidadãos. Que obriga os professores a serem eticamente responsáveis perante a sociedade. Que obriga, portanto, os professores a regularem o exercício da sua autonomia pelos valores sociais que têm por bons e que até podem ser contrários aos dominantes na sociedade ou aos estabelecidos oficialmente. Os valores sociais são antes valores civilizacionais (Silva, 1997: 164)

Para o cumprimento deste contrato os professores devem ser indivíduos com um modo de ser muito particular, não só aquando do desempenho de funções, mas também, no seu dia-a-dia. Deve possuir uma autoridade moral, vocação para o ensino e, conseguir-se regular eticamente, sob pena de, se assim não for, poder ficar subordinado e ao serviço dos poderes (Silva, 1997).

Esta é uma das razões pelo que não é possível substituir os professores por meras máquinas que contêm conhecimentos, tais como os computadores com a preciosa internet. «Embora os computadores tenham provado a sua eficácia na transmissão dos factos e, até, certo ponto, de conceitos, é preciso um professor para ligar estes factos e estes subconceitos a abstrações mais globais» (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 272). Já Reboul mencionou o mesmo no seu livro *O que é aprender?* (1982), no capítulo V, quando descreve o que era um mestre e a relação do mesmo com o livro, defendendo que um livro por si só traz uma educação incompleta, pois cabe ao professor indicar o caminho a seguir, por entre os livros, ou atualmente, pelos *media*.

Até estas alterações tecnológicas influenciam as funções do professor. Antes um ser possuidor dos conhecimentos, foi passando gradualmente a ser um guia por entre os conhecimentos apresentados por meio das tecnologias. Contudo, e por mais que haja uma tentativa de abolir esta profissão em prol de poupança económica, a educação só é conseguida através do relacionamento humano, sendo impossível substituir o homem nesta função.

Tal como noutra profissão, é necessário, para a eficácia e para a produtividade da mesma, um profissional motivado, empreendedor e com vontade de evoluir,

não só a nível remuneratório mas também, a nível de competências, tendo o interesse pela investigação e aprendizagem de outros métodos de trabalho mais atuais e inovadores. Contudo esta predisposição parte do bem estar do profissional no seu trabalho e da motivação que a entidade patronal consegue transmitir aos seus profissionais. Tal como outro profissional, o professor precisa de se sentir motivado para evoluir e tal como outro, a falta de motivação e de reconhecimento é proporcionador de “mal-estar” profissional que, por vezes, transpõe a barreira e passa para a vida pessoal do indivíduo.

Por isso, é necessário pensar no professor como um indivíduo que também detém necessidades específicas a nível profissional, para conseguir um percurso harmonioso na sua carreira docente. Segundo Day (2001: 312-313), as necessidades profissionais sentidas pelos professores são:

- A necessidade de manter o propósito e sentido de visão,
- A necessidade de modelar a aprendizagem ao longo de toda a vida;
- A necessidade de rever as rotinas que inibem o seu desenvolvimento;
- A necessidade de ser profissional, moral e contratualmente responsável;
- A necessidade de trabalhar colaborativamente na construção e na manutenção de culturas de aprendizagem com os alunos, com os colegas, com os pais e com a comunidade.

Contudo este percurso pode ser afetado por vários aspetos, tais como:

- Experiências de trabalho
- Histórias de vida
- Fase da carreira
- Condições e contextos sociais e políticos externos
- Culturas da escola
- Liderança e apoio dos pares
- Oportunidades para a reflexão
- Diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema
- A qualidade das experiências de aprendizagem
- A relevância da experiência de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais

- A sua confiança na participação em práticas de identificação das necessidades e dos seus contextos
- A assunção da sua aprendizagem (Day, 2001: 313-314).

Em 1993, perante a mutação social ocorrida ao longo do último século, a CNE na Inglaterra, apoiada pela Fundação Paul Hamlyn (1993: 197), visionou o professor do Século XXI da seguinte forma:

Na nossa perspetiva, o professor do século XXI será uma autoridade e um entusiasta do conhecimento, ideias, destreza, compreensão e valores a serem apresentados aos alunos. Será um perito na aprendizagem eficaz, conhecedor de uma gama de métodos de ensino, que podem ser inteligentemente aplicados na sala de aula e possuidor de um entendimento dos estilos, condições e recursos de organização e gestão adequados. Será capaz de pensar aprofundadamente sobre os objetivos e os valores educacionais e, consequentemente, refletir criticamente sobre os programas educativos. Estará disposto a motivar e encorajar todos os alunos, avaliando o seu progresso e as suas necessidades de aprendizagem, no seu sentido mais lato, mesmo quando isto implica envolver-se em áreas para além da educação formal. Será, numa primeira instância, um educador, não apenas em relação à “disciplina” a ser ensinada mas apontando também para uma extensão de poderes intelectuais, imaginativos, investigativos e críticos dos seus alunos, encorajando-os a questionar os seus valores pessoais e sociais mais vastos.

Os alunos

Conhecer os alunos é parte do trabalho de um professor. Saber quais os seus pontos fortes e limitações, bem como, a forma como se processa o seu desenvolvimento, ajuda no trabalho de planificação e no ajustamento das estratégias a adotar para um ensino eficaz. Também é deveras importante conhecer as características de aprendizagem, bem como, as suas ambições escolares.

Aspetos do Desenvolvimento

Para além de existirem 5 perspetivas desenvolvimentais, Psicanalítica, Aprendizagem, Cognitiva, Etiológica e Contextual, a linha de trabalho adotada

focará os autores e suas teorias. Assim, será feita uma abordagem sobre as teorias Psicosssexual de Freud, Psicossocial de Erikson, Relacional de Miller, Cognitiva e Desenvolvimento Moral de Piaget, Raciocínio Moral de Kohlberg e ainda os estádios de Amizade de Selman. Posterior e sumariamente, serão referidos algumas características desenvolvimentais das crianças em período escolar e dos adolescente.

As teorias de Freud, Erikson e Miller, fazem parte da perspectiva psicanalítica. Esta perspectiva «dá especial importância às forças inconscientes que motivam o comportamento humano» (Papalia *et al*, 2001: 22). O desenvolvimento dos alunos desta faixa etária (corespondente aos três CEB), segundo esta perspectiva, está dividida em três teorias distintas.

Segundo a teoria de Freud, que acreditava que os primeiros anos de vida eram cruciais para o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos por meio dos impulsos biológicos (Papalia *et al*, 2001), os alunos do EB percorrem dois estádios de desenvolvimento psicosssexual. O período de *latência*, entre os 6 e os 11 anos, correspondentes ao 1º e 2º Ciclo, consiste num período onde os impulsos estão numa certa acalmia entre períodos conturbados. Neste estágio os indivíduos focam-se mais nos aspetos escolares. O período *genital*, após os 11 anos corresponde ao 3º CEB, indo até a idade adulta. Neste estágio dá-se a maturação da sexualidade e voltam os impulsos sexuais da fase fálica (dos 3 aos 6 anos).

Na teoria do desenvolvimento psicossocial, «Erikson defendia que o desenvolvimento do ego ocorre ao longo da vida» (Papalia *et al*, 2001: 25), criando assim um percurso de oito estádios ao longo da vida. Os estágios correspondentes a faixa etária do EB são *mestria versus inferioridade* e *identidade versus confusão*. No primeiro, a criança tem a necessidade de conseguir aprovação através da produtividade que, nesta fase escolar, pode entender-se como sendo as aprendizagens da leitura e da escrita, entre as outras demais. Caso a criança não consiga desenvolver as capacidades esperadas,

pode construir um sentimento de inferioridade sentido como um fracasso frente aos outros. Outro aspeto do estágio assim referido, é a procura em desenvolver o repertório de habilidades sociais, sendo a meta a adquirir, denominada por virtude pelo autor, a habilidade que pode ser entendida pela competência e produtividade. No segundo estágio, os agora adolescentes devem adaptar o sentido do Eu às mudanças físicas, bem como realizar uma identidade sexual madura e adotar os seus próprios valores. Contudo existe o risco proveniente da variedade dos papéis que os adolescentes devem desempenhar. Este estágio corresponde ao 3º Ciclo apesar de se alongar até ao fim da adolescência.

Por sua vez Miller, na sua teoria relacional, defende ser no período escolar que

ocorre uma divisão entre o desenvolvimento do sexo masculino e o feminino quando, nas raparigas, é encorajado o interesse pelas relações, pela família e pelos aspetos emocionais, ao passo que os rapazes são orientados para a competição e para a realização pessoal. Esta dicotomia acentua-se durante a adolescência e a vida adulta (Papalia *et al*, 2001: 26).

Segundo os estádios de Piaget, da sua teoria do desenvolvimento cognitivo, o EB começa ainda no estágio *Pré-Operatório*, onde «a criança desenvolve um sistema de representação e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio» (Papalia *et al*, 2001: 24). O resto do 1º Ciclo e o 2º, correspondem ao estágio das *Operações Concretas*. Neste estágio a criança começa a adquirir, gradualmente, algumas noções de número, conservação, seriação e inclusão de classes. Consegue, também, resolver problemas lógicos concretos no “aqui e agora”. É neste estágio que a criança adquire o raciocínio lógico concreto mas ainda não consegue pensar de forma abstrata. Já o 3º Ciclo corresponde ao início do estágio das *Operações Formais*. Neste, os agora adolescentes começam a pensar de forma abstrata, a considerar hipóteses e lidar com situações hipotéticas.

Piaget também desenvolveu uma teoria acerca do desenvolvimento moral, a qual dividiu em dois estádios. O estádio correspondente à permanência no ensino básico é a *Moralidade autónoma*. Neste estádio as crianças conseguem pôr-se no lugar das outras e consideram vários pontos de vista. Conseguem perceber que as regras são alteráveis e consideram a intenção aquando do julgamento. O seu respeito com a autoridade é mútuo e consegue avaliar as suas opiniões e capacidades e julgar os outros de forma realística. Não são severos na punição e preferem quando a vítima é beneficiada e quando o culpado aprende com o erro. Já separa a punição do azar.

Contudo, sobre o tema da moralidade é a teoria de Kohlberg que prevalece. Esta teoria está dividida em 3 níveis os quais, por sua vez, dividem-se em dois estádios. Todos estes níveis fazem parte do ensino básico. O 1º nível, *Moralidade Pré-Convencional*, compreende às idades dos 4 aos 10 anos. Neste, as crianças cumprem as regras para evitar os castigos ou beneficiar de recompensas ou, ainda, por interesse próprio. Os dois estádios deste nível dividem estes 3 aspetos. O 1º estádio corresponde à obediência às regras para evitar as punições e obter recompensas, no 2º o comportamento gira à volta dos interesses próprios da criança. A partir dos 10 anos, no nível II *Moralidade Convencional*, a criança interioriza o papel da autoridade e da ordem social. Procura ser “boa” e agradar aos outros. O estádio 3 retrata a preocupação de se ser “bom”, de agradar socialmente e, principalmente, ao próximo. Aqui o julgamento é feito tendo em consideração o motivo e as intensões. Já o 4º estádio representa a imagem de respeito da autoridade, bem como, do gosto a da manutenção da ordem social. O erro, neste estádio, é sempre julgado negativamente desde que ponha em causa o cumprimento de regras e a liberdade dos outros. O nível III é por vezes inalcançável. Neste nível, *Moralidade Pós Convencional*, atingível a partir dos 13 anos, criam-se os próprios valores de justiça e injustiça, certo e errado, entre outros. O 5º estádio desta teoria, apela ao contrato social, onde o cumprimento das regras tem

benefícios sociais e a longo prazo, enquanto o estágio nº 6, preza a opinião pessoal sobre questões de ética e de valores, não ligando muito às regras mas sim ao que pensa ser correto.

Outra teoria, mas respeitante às relações pessoais, são os estágios de *Amizade* de Selman. Esta teoria é composta por 5 estágios, do 0 ao 4º, os quais se vão sobrepondo coerentemente. Estes demonstram como é que as relações humanas entre as crianças se vão desenvolvendo. O 1º estágio, o estágio 0 denomina-se por *Grupo Momentâneo de Brincadeira* e corresponde à fase em que as crianças definem os amigos pela proximidade ou atributos materiais, sendo-lhes indiferente a perspetiva do próximo. Este estágio corresponde às idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos. O estágio 1, *Apoio Unidirecional*, caracteriza as relações de amizade da criança no contexto em que um “bom” amigo é o que faz tudo o que a criança quer. Este abrange as idades entre os 4 e os 9 anos. Já o estágio 2, *Cooperação leal e bidirecional*, corresponde às idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos e envolve o dar e receber, apesar de se centrar muito ainda nos interesses próprios. O estágio 3, compreende as idades entre os 9 e os 15 anos. Neste estágio, denominado por *Relações Íntimas e Mutualmente Partilhadas*, as crianças/adolescentes pensam na amizade como um ser vivo, algo mais do que dar e receber e por vezes «tornam-se possessivos e exigem exclusividade» (Papalia *et al*, 2001: 490). Por último, o estágio 4, desenvolvido a partir dos 12 anos e denominado por *Interdependência Autónoma*, já apresenta características de respeito pelo próximo e pelas suas necessidades, compreendendo as relações e os indivíduos como autónomos e independentes.

Após este breve olhar sobre estas teorias, e para uma melhor compreensão dos vários aspetos desenvolvimentais dos alunos do EB, seguem-se, sumariamente e de forma elencada, os principais pontos de interesse no desenvolvimento dos mesmos. Segundo vários autores, e adotando a perspetiva de Papalia *et al*, os alunos do 1º e 2º Ciclo são, a nível desenvolvimental, considerados crianças no

período escolar e os alunos do 3º Ciclo já se encontram na fase da adolescência.

No período escolar, o desenvolvimento físico é mais lento mas em compensação o desenvolvimento motor é mais acentuado.

A nível cognitivo, perdura a teoria de Piaget.

Sobre a memória pode-se referir que é nesta idade (cerca dos 9 anos), que a central executiva (controlo de informação entre a memória operatória e a longo prazo) atinge a maturidade. Assim sendo, pode-se referir que, neste período a memória sofre um desenvolvimento acentuado, dando-se um aumento significativo na memória a curto prazo.

Já sobre o desenvolvimento da linguagem, nota-se uma influência da interação entre pares no desenvolvimento da literacia, bem como um desenvolvimento de compreensão de uma sintaxe cada vez mais complexa.

Existem vários fatores que podem influenciar as crianças na sua realização escolar. Estes fatores podem ser sobre a própria personalidade das crianças e das suas relações entre pares, de carácter familiar ou étnico, de necessidades educativas especiais e, até mesmo, sobre a política educativa vigente na escola. Sobre a personalidade temos a referência de Erikson e sobre o relacionamento entre pares, pode-se referir que este é de extrema importância para o desenvolvimento do conceito de viver em sociedade. Já no que diz respeito à família, existem vários fatores, tais como: o pouco mas necessário tempo em convivência com os pais e família próxima, as características socioeconómicas, bem como, as afetivas, a estrutura familiar (monoparental, tradicional, etc.), o divórcio parental e ainda o relacionamento com os irmãos; que influencia diretamente o desenvolvimento da criança. No que diz respeito às NEEs, temos, mais comumente a deficiência mental, a hiperatividade com défice de atenção e ainda os problemas de aprendizagem, nos quais se enquadra a dislexia como perturbação da linguagem. Contudo estas necessidades também se podem verificar pela sobredotagem.

Sobre a saúde mental pode-se referir que as perturbações mais comuns são a fobia escolar, a passagem ao acto e a depressão infantil. Estas problemáticas encontram a sua razão de ser na pouca qualidade da infância que as crianças dispõem e do *stress* precoce a que as mesmas estão sujeitas.

Na adolescência os pontos de abordagem tendem a ser diferentes. O desenvolvimento das características físicas denominam-se por *puberdade* e esta tende a consistir num desenvolvimento físico acentuado, na maturação e crescimento das características sexuais, tanto a nível físico como mental e emocional.

As questões cognitivas e morais têm fundamento nas teorias de Piaget e Kohlberg, anteriormente referidas. A construção da personalidade remete-se à teoria de Erikson, para além da teoria de James Marcia, Carol Gilligan entre outros, baseados na deste primeiro autor.

A nível das relações, o relacionamento do adolescente com a família tende a ser bom apesar da conhecida rebeldia adolescente. Por sua vez, a relação entre pares torna-se mais íntima e pode ter aspetos negativos, podendo influenciar a personalidade e a adaptação dos indivíduos na sociedade. Apesar de haver uma tendência para a delinquência, esta só se torna crónica se estiver em contacto com situações de risco, tais como: políticas educativas ineficazes, pobreza, influência negativa entre pares.

Contudo, não será demais referir o trabalho do psicólogo David Elkind (*apud* Papailia *et al*, 2001) que desenvolveu uma teoria comportamental do adolescente. Esta teoria encontra-se dividida em 6 pontos distintos:

1. “encontro de falhas na figura de autoridade”, neste ponto os adolescentes dão-se conta que os adultos erram, cometem falhas, são humanos e não super-heróis;
2. “argumentação”, conseguida através da exploração de um problema percorrendo o máximo de pontos de vista;

3. “indecisão”, dado à consciencialização das multiplicidades de escolhas possível e disponíveis;
4. “hipocrisia aparente”, que surge maioritariamente aquando da defesa de um ideal, como por exemplo a agressividade como forma de luta pela paz;
5. “autoconsciência”, em que o adolescente pensa que todos os que o rodeiam pensam nele, comportamento denominado pelo autor de *audiência imaginária*;
6. “pressuposto da invulnerabilidade”, que consiste, como lhe chama o autor numa *fábula pessoal*, em que o adolescente acredita que é especial e que nada de mal acontecerá com ele.

Sumariamente, todos estes aspetos desenvolvimentais servem para dar uma ligeira perceção do indivíduo que o professor se propõe a educar. Assim, conhece as possíveis capacidades e problemáticas que poderão coexistir na sala de aula, dando-lhe uma ferramenta de diagnóstico, bem como, de autoconsciência do possível a ser concretizado com determinado grupo etário. Contudo estas características não são etariamente constantes em toda a população, havendo, por isso, discrepâncias a nível da idade em que estes desenvolvimentos, acima descritos, possam ocorrer.

O Jogo e a Criança

Segundo Chateau (1975: 16-17), «não estudar na criança senão o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem fazer caso algum do jogo, seria esquecer um impulso irresistível pelo qual a criança talha a sua própria estátua». O jogo na educação e a aprendizagem pela atividade lúdica não é, de forma alguma, uma descoberta recente. Já Platão, na Grécia Antiga, faz referência sobre o jogo na educação das crianças: «faz que a educação seja para elas [crianças] um jogo e poderás, então, melhor descobrir as aptidões naturais de cada uma»

(Platão, 1970: 4). Por outro lado Almeida (1998: 19), faz referência ao jogo, como forma de educar e de preparação para a vida adulta:

as crianças, nos jogos, participavam de empreendimentos técnicos e mágicos. O corpo e o meio, a infância e a cultura adulta faziam parte de um só mundo. Esse mundo podia ser pequeno, mas era eminentemente coerente, uma vez que os jogos caracterizavam a própria cultura, a cultura era a educação, e a educação representava a sobrevivência.

No século XX, o estudo feito por Chateau (1975), referencia vários autores que se debruçaram sobre o assunto, tais como Griaule (1935, 1938), Groos (1902), Hirn (1943), Queyrat (1905), entre outros. Mas ainda poucos anos antes de Chateau, Herbert Read (1951) na sua obra *A educação pela arte* demonstra que o jogo é uma base importante para a expressão livre. Na sua obra, o autor refere a componente filosófica, com os exemplos de Kant e Schiller e da componente psicológica defendida por Froebel e Spencer, como fundamentação para a importância do jogo no âmbito da expressão livre citando, inclusive, Froebel (1908: 50):

o jogo é a mais elevada expressão do desenvolvimento humano na criança, porque só por si é a livre expressão daquilo que está na alma da criança. É o produto mais puro e mais espiritual da criança e ao mesmo tempo é um tipo e uma cópia da vida humana em todas as fases e em todas as relações.

Voltando a Chateaux, compreende-se no seu trabalho, a importância do jogo no desenvolvimento da personalidade da criança: «uma criança que não sabe jogar, um “pequeno velho”, será um adulto que não sabe pensar» (Chateaux, 1975: 16). Esta teoria consiste no facto da infância, para o autor, ser a preparação para o mundo adulto. Esta preparação é feita por meio do jogo, onde a criança, experimenta, sem medos nem receios, as atividades adultas, elabora meios de raciocínio, descobre a sua autonomia, personalidade, bem como as regras sociais e os seus pares. O jogo, nesta perspetiva, é o treino das funções fisiológicas e psíquicas, necessárias para a idade adulta.

Por sua vez, Brandes & Phillips (1977) consideram o jogo a estrutura base de um «programa integral de educação do indivíduo» (1977: 8) pela sua flexibilidade tanto a nível da abordagem, do programa, bem como, a nível dos objetivos. Estes dois autores consideram o jogo como ferramenta educativa de excelência, mesmo quando o jogo não contém objetivos específicos de ensino-aprendizagem. Pelo jogo, os professores compreendem a dinâmica do grupo; podem preencher lacunas, ou “preparar o terreno” para os conteúdos a trabalhar; fomentar a sociabilidade; o cumprimento de regras bem como resolver conflitos. Contudo os autores chamam a atenção para o facto de ser muito comum cair na rotina do mesmo jogo, «é necessário, contudo, variar a lista de jogos e evitar servir sempre o mesmo prato com acompanhamento diferente. Aqui entra a amplitude da seleção dos jogos» (Brandes & Phillips, 1977: 8).

Rooyackers, na sua obra *101 jogos musicais para crianças*, defende que:

é importante brincar. Quando se brinca, durante um breve período de tempo é como se viajássemos fora da realidade, e comportamo-nos como se o mundo fosse diferente. Podemos assumir a identidade e vestir a pele de outra pessoa. Pode-se imaginar que se vive noutro sítio, ou que se ocupa outro espaço físico. Cada tipo de brincadeira ensina uma nova experiência, dá uma nova visão, e abre uma janela para outra realidade. Quando se brinca, podem cometer-se erros, tornar os sonhos realidade e rir de nós mesmos – tudo isto sem que ninguém nos culpe. A brincadeira permite-nos pôr de lado as preocupações diárias e ficar completamente absortos em outro mundo. Por vezes, pensa-se que brincar é só para as crianças, mas, é claro, que brincar é possível – e vital – para todas as pessoas (1996: 15).

Outra perspetiva é a de Arquimedes Santos (1999), que concebe o jogo como meio da a criança se conhecer a si própria, bem como, ao meio que a rodeia. Porém, este conhecimento deve-se, também, às expressões explícitas no jogo. Este autor defende a relação da atividade lúdica com as atividades expressivas dizendo mesmo que «as atividades lúdicas e expressivas, entrelaçando-se

globalmente, permitem [...] um equilibrado desenvolvimento da personalidade da criança» (Santos, 1999: 44).

Por mais que este tema remonte ao início da humanidade, ainda neste século se discute a função e qualidade do jogo na educação. Assim sendo, em forma de síntese, pode-se referir a importância do jogo na educação por:

- Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensoriomotoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Kishimodo, 2001: 36);
- A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico (Kishimodo, 2001: 37);
- O jogo simbólico infantil é teatro em miniatura, por vezes bem completo, e como jogo adquire as propriedades do que pode chamar-se jogo total. Total, ao aglutinar expressões lúdicas que os adultos separa e autonomizam: a figuração, a mímica, a dança e a música. Convém não perder de vista este facto muito importante. A visão que a criança começa por ter do mundo é global, não diferenciada, e a sua ludicidade vai ao ponto de, pouco antes dos sete/oito anos, animizar as coisas que se lhe deparam, mesmo os elementos da natureza (Cabral, 2001: 10);
- O jogo atua como descontração, como compreensão, como catarse e como realização, constituindo uma excelente forma para o educador compreender o que vai na alma da criança (Sousa, 2003: 165);

Porém Sousa (2003), defende ainda que, a atividade lúdica é parte significativa da criança, é uma outra necessidade básica que deve ser saciada para um desenvolvimento adequado do seu ser de forma integral. Refere também a seriedade que a criança deposita no jogo bem como os diferentes benefícios que resultam do mesmo.

Em suma, o jogo faz parte da criança e é uma ótima ferramenta educativa que deve ser aproveitada na qualidade de estimulação e de conseguir um ensino eficaz e motivador.

Expetativas e ambições escolares e sociais

Alguns autores como Bourdieu e Passeron (1970), Willis (1977), entre outros relatão, através de observação empírica, que as expectativas e ambições dos jovens estão enraizados no mundo em que eles descendem, isto é, a integração nas classes sociais, severamente influenciadoras, apesar do «desinteresse global dos jovens face ao trabalho escolar» (Abrantes, 2003: 96). Para além desta condição, outras como o género, situações socioeconómicas, bem como, a situação socioeconómica do país, têm influência na criação de expectativas e ambições individuais da população estudantil.

A nível das classes sociais a tendência é os indivíduos serem provenientes das classes sociais elevadas e médias, como sendo mais motivados e trabalhadores. Por outro lado, os indivíduos provenientes de classes mais desfavorecidas, são tendencialmente marginalizados, fazendo uma reação de oposição à escola, abandonando precocemente o ensino com qualificações baixas.

Contudo existem

dinâmicas sociais cruzadas [...] à medida que cada vez mais jovens das classes desfavorecidas se integram e têm sucesso na escola, os alunos provenientes de contextos qualificados parecem mais críticos ou cépticos, desenvolvendo um tipo de nostalgia por contágio, provavelmente herdada do meio familiar (Abrantes, 2003: 102).

A carga horária do currículo que hoje é imposta aos alunos ocupa todo o seu tempo e, «para ser aluno, é quase necessário deixar de ser jovem, pois a escola funciona de modo demasiado sério e rígido» (Estêvão, 2006: 16). Este facto até é visto por vários autores como ofício em semelhança com a responsabilidade imposta aos ofícios dos adultos (Perrenoud, 1995).

Segundo Perrenout, a escola desenvolveu processos de ensino-aprendizagem «contrárias às regras elementares de um funcionamento intelectual fecundo» (1995: 19) que torna o envolvimento dos alunos nas atividades escolares mais difícil. Já Dubet (2000) identifica três atitudes distintas entre a população estudantil com resistência à escola. A *recusa do jogo* onde os alunos compreendem que «os riscos de perder, ou seja, de ser humilhado e destruído, são muito superiores às hipóteses de ganhar» (Dubet, 2000: 395). A *lealdade ritualista* em que os alunos compreendem as classificações como recompensa pelo esforço feito numa atitude de «conformismo meticoloso e a um respeito escrupuloso das diretivas obrigando o professor a sancionar a sua boa vontade» (Dubet, 2000: 397). E, a atitude do *conflito* onde «os professores passam a ser “maus”, “injustos”, “racistas”, “incapazes” e os seus juízos um resultado arbitrário» (Dubet, 2000: 398).

Porém, os alunos têm noção de futuro e expectativas para eles próprios. Estes estão, num modo geral, conscientes das exigências de qualificação que são cada vez mais específicas e cada vez mais elevadas, tendo consciência do sentido da formação escolar.

Mas [a escola] é vista também pelos jovens de uma forma perplexa, porque para além de razões ligadas à dificuldade de assegurar a função democrática da igualdade de oportunidades e de dar-se conta das identidades culturais deles, é incerta nos seus efeitos, uma vez que, no plano das expectativas de mobilidade e ascensão social, por exemplo, cada vez garante menos o emprego ou uma carreira profissional de sentido exclusivamente ascendente. Esta realidade leva, por exemplo, a que diferentes grupos de jovens mantenham com a instituição escolar relações desiguais e que esta, por sua vez, não os trate da mesma maneira (Estêvão, 2006: 14).

Outro aspeto, a nível de expectativas e aspirações, é a diferença entre os géneros. Sobre esta condição a tendência social remete-se para um envolvimento escolar mais promissor por parte das raparigas do que pelos rapazes. Segundo Abrantes (2003: 105), «as raparigas possuem uma proximidade e identificação com a escola [...], ao passo que a maioria dos

rapazes permanecem nas margens da escola, manifestando-se bastante distante ou crítica face à instituição, aos seus espaços, atividades e protagonistas».

Já não é de hoje que «os jovens considerem os conteúdos escolares, na sua generalidade, aborrecidos e desinteressantes» (Abrantes, 2003: 99), mas, para combater esta visão, algumas escolas têm vindo a desenvolver certos projetos de tempos livres, que aliciam os alunos e que fazem com que estes vejam a escola com uma outra perspetiva. Estes projetos fomentam a sociabilização entre os alunos, não conseguida só com aulas, ditas regulares. Para além disso, por vezes, conseguem fazer com que os alunos se apliquem mais e aproveitem a escolaridade com um sentido e uma perspetiva diferente.

O Ensino da Música

A música e o Ensino Básico

A presença da música na vida do Homem é incontestável e tem acompanhado a história ao longo dos tempos, exercendo as mais diversas funções. A música foi primeiro a linguagem mágica do homem primitivo. Passou depois a ciência como já referimos, como as matemáticas e a astronomia. Durante séculos permaneceu oração e finalmente misturou-se com o mundo profano. Até à Idade Média, a música não é considerada como uma arte. As transformações da Idade Média – o aparecimento da notação musical e, em seguida, da polifonia, o desenvolvimento da música profana e erudita – deram à música uma aspeto e caráter diferente. O seu ensino iria ser adaptado.

O ensino da música só voltou a fazer parte do currículo do ensino elementar a partir de finais do século XVIII, após a Revolução Francesa e com a expulsão do clero das suas funções educativas.

Nesta altura houve várias alterações a nível social, entre as quais resultaram uma nova visão sobre as crianças e os jovens. Na França, onde se mudaram mentalidades, foi o pedagogo Jean-Jacques Rousseau que deu início à ideia da música fazer parte do ensino elementar.

O ensino da música foi influenciado pelas novas ideias pedagógicas do Iluminismo. A infância e a adolescência foram reconhecidas como tais. Surgiram, então, as primeiras tentativas de incorporar o ensino da música na escolaridade (Costa, 2010: 18).

Este facto influenciou toda a Europa, fazendo com que no século XIX os vários pedagogos dos países circundantes desenvolvessem o seu trabalho à volta do desenvolvimento global das crianças incluindo sempre a música no contexto educacional. Exemplo disso são os pedagogos Pestalozzi na Alemanha, Wilhem na França e Hullah na Inglaterra. Os programas de ensino começaram a contemplar a música como disciplina, de caráter obrigatório e,

por toda a Europa, generaliza-se a ideia de que o estudo da música devia ser acessível a todos porque proporcionava benefícios no desempenho académico dos alunos. Esta

ideia era recorrente nos diversos tratados sobre a educação, do século XIX (Costa, 2010: 20).

No caso específico de Portugal, antes de 1834 houve um decréscimo de práticas musicais eruditas imposta pela monarquia absolutista. Este facto tornou-se problemático por duas razões. A primeira devido ao facto de Portugal não acompanhar o desenvolvimento musical existente no resto da Europa, a segunda deve-se ao facto da atividade musical se centrar na prática religiosa.

Condicionada na sua génese pela natureza específica de um Antigo Regime em que a representação do poder régio estivera sempre fundamentalmente associada à monumentalidade da produção litúrgica, a nossa burguesia setecentista crescera sob uma cultura dominante marcada, no plano da música, pelo predomínio absoluto do cerimonial sacro, assegurado ao mais alto nível pelo aparelho de produção musical direto ou indireto da corte (Capela Real, Real Câmara, Patriarcal) e sustentado depois por uma rede de instituições eclesiásticas opulentas que praticavam com grande aparato o mesmo tipo de repertório sacro num enquadramento funcional idêntico (Nery, 2010: 1017/8).

A nível profano poucas foram as formas musicais sobreviventes e, durante a Regeneração, assistiu-se a uma proliferação do associativismo cultural de onde surgiram as bandas filarmónicas civis.

Após a vitória liberalista em 1834, extinguíram-se os órgãos institucionais da música da Casa Real e, também, o Seminário da Patriarcal, responsável pela formação dos músicos profissionais. Com estas extinções a FM do país ficou ainda mais debilitada, mesmo com os esforços de Almeida Garrett e João Domingos Bomtempo. Estas duas personalidades tentaram criar, a nível estatal, «um núcleo institucional público mínimo que enquadrasse a vida artística do país» (Nery, 2010:1018), contudo sempre encontraram «manifesta incompreensão por parte do poder político constitucional» (Nery, 2010: 1018). Com a Implementação da República, pensou-se que a situação musical do país iria modificar-se. Contudo isso não se verificou pois

as prioridades de investimento cultural do novo regime iam para um programa ambicioso de reforma do sistema educativo e de estabelecimento das redes de museus e bibliotecas públicas mas não incidiam sobre o setor da música (Nery, 2010: 1019).

Já o EN sugere uma evolução no que diz respeito à prática musical. Mas esta era ilusória, visto serem reformulados bons programas curriculares e de os eventos musicais serem previamente submetidos a uma rigorosa censura.

Após o 25 de Abril de 1974 houve a tentativa de unificar um setor cultural público. Até 1990 às várias medidas surtiram bons efeitos, principalmente no que diz respeito ao financiamento de entidades promotoras de orquestras. Contudo estes financiamentos rapidamente findaram, e o setor cultural foi modificando consoante o poder político vigente proporcionando uma grande instabilidade cultural e musical.

Tendo por base esta visão da cultura musical, pode-se pensar no ensino da música organizado

em torno de três grandes eixos. O primeiro, ensino geral, esteve presente nas escolas públicas e privadas que ministram o ensino obrigatório; o segundo, ensino especializado, foi ministrado em escolas especificamente criadas para o efeito e que possibilitavam uma formação secundária e superior (até à década de 80), depois da qual esta última formação passou para o ensino politécnico e universitário; o terceiro, outros modos de formação, que compreendia o ensino doméstico, o ensino nas bandas filarmónicas e nas associações recreativas, bem como noutro tipo de instituições dedicadas a outros modelos de ensino e de culturas musicais, não consignadas no sistema educativo (Vasconcelos & Artiaga, 2010: 402).

Em meados de Oitocentos, tentaram instituir no sistema educativo do ensino geral, a disciplina de CC, de influência francesa. A inclusão desta disciplina no currículo foi feita lentamente e com algumas dificuldades, que ainda se notam atualmente.

No ensino primário o CC foi introduzido em 1870 pela reforma educativa do então ministro D. António da Costa, de 16 de Agosto. A par disto, a música foi introduzida nas Escolas Normais, para a devida preparação dos professores.

Esta medida foi revogada ainda nesse ano, contudo continuou a fazer parte do currículo apesar de, «devido à falta de preparação musical dos professores e à prioridade dada à aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática» (Vasconcelos & Artiaga, 2010: 402), nunca ter sido posta em prática.

Em 1906, deu-se «o primeiro passo de institucionalização do ensino da música nos liceus» (Vasconcelos & Artiaga, 2010: 402), com a integração do CC no plano de estudos do liceu Maria Pia, destinado à educação feminina. Aqui nota-se que a reforma de D. António da Costa, que defendia que a música não era uma disciplina ornamental exclusivamente feminina tal como a disciplina de bordados, mas sim uma disciplina fundamental para a formação geral dos indivíduos, não foi tida em conta. Porém este pequeno passo fez com que em 1918, a disciplina de CC figura-se no currículo de todos os liceus portugueses e para toda a população estudantil. Aqui, a função desta disciplina era

contribuir para a educação da voz, do sentido estético, para a formação moral e cívica, para o desenvolvimento da solidariedade e, ainda, para o reforço de sentimentos nacionalistas (Vasconcelos & Artiaga, 2010: 403).

Esta foi mais uma das ideias brilhantes do sistema político português, mas para a qual não foram criadas as devidas condições para a sua implementação.

Durante o EN houve, por parte das autoridades políticas, uma maior preocupação com a disciplina de CC. Contudo, esta preocupação não era sobre a qualidade musical, mas sim sobre o que se conseguia através da prática musical. Como é do conhecimento comum, o espírito do EN era incutir na comunidade o amor pela pátria, o nacionalismo desenfreado e censurar qualquer discordância política. Portanto «para o regime, o CC deveria representar uma “minissociedade” funcionando como um todo homogéneo, símbolo do que se desejava para a nação, submetida à “autoridade” e “disciplina de um “chefe” (simbolizado pelo maestro)» (Vasconcelos & Artiaga, 2010: 403).

Tal como as práticas musicais preformativas, o repertório dado em CC deveria transmitir, com a força de todas as suas componentes (texto, melodia, ritmo), «sentimentos patrióticos necessários a uma grande nação» (Pacheco, 1934: 35-36). Contudo a função do CC foi variando regularmente. Por exemplo, em 1934, foram expostas, no primeiro regulamento da disciplina (Dec. nº 21 150), as seguintes finalidades do CC:

1. A «estética» para uma educação das «faculdades emotivas e morais dos alunos»;
2. A «fisiológica», para a «ginástica dos aparelhos vocal e respiratório, com base rítmica»;
3. A «recreativa», para «repouso e distração agradável», como contraponto ao peso intelectual exigido pelas outras disciplinas. (Vasconcelos & Artiaga, 2010: 403).

Por sua vez, no período entre 1936 e 1939, a funcionalidade desta disciplina já era doutrinária, «pretendendo-se que o CC contribuísse para a formação da “alma coletiva”, educando os sentimentos dos alunos para a alegria, para o prazer do trabalho e enriquecimento da memória dos atos patrióticos» (Vasconcelos & Artiaga, 2010: 403). Com esta medida perdeu-se o caráter e a orientação didático-pedagógica da disciplina de CC.

Juntamente com a degradação do ensino no geral, o ensino da música também se foi deteriorando. Outrora já integrado no currículo do liceu, voltou a ser considerado, de novo, acessório. Em conjunto com outras disciplinas como Educação Física e Lavoros Femininos, passou a ser tutelada pela Mocidade Portuguesa. Com a criação do novo Ciclo Preparatório, o CC foi incorporado no seu plano curricular e este «passou a figurar em cerimónias de caráter oficial» como nos refere Vasconcelos & Artiaga (2010: 404).

A grande mudança do ensino da música em Portugal deu-se nos finais dos anos 50, com Olga Violante. Esta personalidade entrou em 1957 para a Direção dos Serviços Musicais de Canto Coral da Mocidade Portuguesa Feminina. Enquanto desempenhou funções neste setor, colaborou, conjuntamente com a

FCG, na promoção de cursos didático-pedagógicos, ministrados por Edgar Willems, o qual influenciou os programas realizados para a nova disciplina de EM, que substituíra o CC. Com esta nova denominação conseguiu-se conjugar uma nova visão da música no ensino, «a do entendimento da disciplina como parte da formação integral do indivíduo, com particular relevância nos primeiros anos de formação da criança, acompanhando todos os estádios da seu desenvolvimento e contribuindo para o seu enriquecimento pessoal» (Vasconcelos & Artiaga, 2010: 404) à antiga visão de «linguagem capaz de veicular valores éticos, sociais e ideológicos» (Vasconcelos & Artiaga, 2010: 404).

Outra personalidade de relevante interesse, foi Arquimedes Santos, que defendeu uma pedagogia centrada nas atividades artísticas, em prol dos alunos e da sua «formação humanística [...] pela integração e harmonia de experiências e aquisições» (Santos, 1992: 23), bem como, proporcionadoras de «aproveitamento escolar e especial, num equilíbrio físico e psíquico» (Santos, 1992: 24).

Sucintamente:

Durante os regimes de Salazar e Caetano, o CC refletiu as diferentes etapas governativas: na primeira fase começou-se por se aproximar de um reconhecimento pedagógico-didático; em seguida foi utilizado como instrumento de propaganda; esvaziou-se quase por completo na sua função meramente representativa após 1947; renasceu na última fase, com uma função formativa totalmente nova, em que se pretendeu que os elementos musicais estivessem «em estreita correspondência com as faculdades humanas», tendo como premissa básica «uma prática musical viva (Vasconcelos & Artiaga, 2010: 405).

Após o 25 de Abril de 1974 houve várias alterações a nível educacional, principalmente nos programas. «As linhas orientadoras foram o respeito e valorização do indivíduo e das suas capacidades, a igualdade de oportunidades e direitos e a integração e ação no tecido social» (Vasconcelos & Artiaga, 2010: 405). O programa de EM, de 1975, contemplava o ensino da música nos

2 primeiros anos de ensino, com a denominação de *Movimento, Música e Drama*, os 2 anos seguintes como *Educação Musical*, e no ciclo preparatório na disciplina de *Música*.

Com a junção dos primeiros anos do liceu e dos cursos profissionais num único tronco comum, o 7º, 8º e 9º ano, a disciplina de música entrou neste novo ciclo de estudos, mais propriamente no 9º ano e de carácter optativo. «A falta de sequencialidade provocada pela interrupção da disciplina nos 7º e 8º ano tornaria anacrónica a sua presença no 9º ano como disciplina de opção» (Vasconcelos & Artiaga, 2010: 405).

Em 1981, houve uma alteração de programas, mas no que respeita à música, os programas mantiveram-se intactos. Mesmo com a implementação da LBSE de 1986 e as alterações feitas com este diploma, como a escolaridade obrigatória a abranger o 9º ano de escolaridade, a música continuou a ser optativa neste 3º Ciclo de estudos, já não só no 9º ano, mas também em todos os anos deste ciclo, isto é, 7º, 8º e 9º ano.

Em 1989, o Gabinete de Estudos e Planeamento do ME, confirma o acima exposto, sobre o ensino da música em Portugal, num trabalho que identificava o ensino da música nos países da CEE. As poucas alterações que se fazem notar, é a denominação da disciplina no Ciclo Preparatório, *Educação Musical* e a sua carga horária de 2 tempos letivos em vez de 1. No 3º Ciclo este documento constata que a disciplina ainda era só incluída no 9º ano como optativa. Este documento refere também que no Ensino Secundário a música era lecionada na área de *Estudos Humanísticos*, como opção numa componente de formação vocacional.

Já no século XXI, nota-se uma crescente adesão, por parte das escolas, da música no 3º Ciclo. Também a nível do 1º Ciclo, com a constituição das AECs, a música esteve mais presente nas escolas do 1º Ciclo, pois o Despacho nº 12 591/2006, de 16 de Junho, deu maior importância às atividades de Música em conjunto com a prática desportiva e o ensino de Inglês, levando a que,

maioritariamente, as escolas escolhessem estas atividades (artº 3 do Despacho 12 591/2006, de 16 de Junho). Contudo com a REC do DL 139/2012, de 5 de Julho, o ensino da música foi novamente retirado do 3º Ciclo, enquadrando-se somente em oferta de escola. Nesta modalidade foi reduzido o tempo letivo, no 7º e 8º ano, para um tempo semanal e excluído definitivamente no 9º ano.

Sumariamente e, do ponto de vista do MEC, o DL 139/2012 revê a EC de forma a tornar o ensino mais eficaz e com o intuito de promover uma melhor educação aos alunos. Esta revisão consiste «no reforço de disciplinas fundamentais, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências Físico-Químicas e da Natureza» (MEC, 2012: 1). E também na promoção do estudo da Língua Inglesa com a obrigatoriedade de frequência pelo mínimo de cinco anos. Quanto às expressões, neste documento a referência é feita de forma muito vaga, referindo apenas a existência delas. Em termos práticos as alterações feitas no âmbito da Música foi a imposição de dois tempos letivos para a disciplina de EM no 2º Ciclo, tempos que anteriormente podiam ser geridos pelas escolas. Já no 3º Ciclo a disciplina de Música deixou de ser obrigatória, sendo admitida apenas em contexto de oferta de escola (vd. anexo I).

Segundo o parecer da APEM (vd. anexo II), esta REC apareceu num momento em que era sentida uma necessidade de reformular o mesmo currículo para acompanhar as conjunturas sociais e económicas presentes. Contudo, se esta é uma das justificações para a REC, deve-se analisar que perfil de adulto é pretendido na sociedade atual. Na conjuntura social referida, a capacidade de criatividade e inovação são uma máxima constante, da qual todas as estruturas presentes na sociedade necessitam, até pela grande competição e fraca solidez dos mercados económicos e empresariais. Atendendo a este facto e, sem subestimar a importância das disciplinas acima referidas como essenciais, as expressões artísticas são o maior contributo para o desenvolvimento destas capacidades de criatividade e inovação pois apelam aos sentidos e à

inteligência, bem como, e principalmente a música, às relações humanas e ao trabalho cooperativo, porém não deixam de ser, exatamente as expressões artísticas que têm o cutelo ministerial sempre em cima.

Este parecer também aponta alguns estudos feitos em países que apostaram na mesma intenção de EC, isto é, na promoção e reforço das disciplinas consideradas essenciais mostrando a «ineficácia deste tipo de políticas» (Parecer da APEM, 2011). Como também demonstra o sucesso das políticas educativas, em países que promovem o estudo das Expressões Artísticas, como países de maior desenvolvimento social e cultural, bem como, de sucesso escolar, obtendo qualificações elevadas nos Rankings do PISA.

É certo que é necessário fazer uns ajustes e melhoramentos no programa de EM no nosso país, como também, a formulação de outras medidas que uniformizem a disciplina. Este trabalho também parte de toda a comunidade, pois esta descredibiliza a Arte no seu todo e, uma mudança de opinião pode ser o início de uma atividade próspera. Talvez uma medida de credibilização e uniformização das áreas artísticas, principalmente da música, traga a eficácia e o sucesso escolar tão desejado em vez do abandono das expressões em prole de mais carga horária em outras disciplinas.

A importância da música no ensino básico

O tema à volta da Arte na Educação tem vindo a ser discutido desde a Antiguidade Clássica até aos nossos dias. A predominância do saber ler, escrever e contar, e a não compreensão da utilidade da arte na formação do indivíduo, ou a simples renúncia em formar adequadamente (presente nos regimes políticos mais totalitários) fez com que estas se fossem perdendo ao longo dos tempos.

Será importante referir que os autores que defendem a inclusão das Artes na Educação não repudiam as áreas do saber. Contudo, para muitos outros autores,

as Artes não passam de meras distrações e, por sua vez, de tempo perdido quando presentes no SE.

Autores como Sousa (2003), Santos (1989, 1999) e Read (1958) reúnem um conjunto de características que a Arte dispõe, as quais lhe dão o verdadeiro sentido para sua permanência na educação.

As artes têm a capacidade de reunir, na sua essência, múltiplos fatores que atestam a sua utilidade no SE, bem como, no desenvolvimento harmonioso dos indivíduos. Contudo, não é a arte, como objeto, que dispõe destas características mas sim as atividades que ela contém na sua realização.

Sumariamente, e analisando os documentos legais do SE, encontramos pontos de partida que fomentam a base da fundamentação pretendida.

Na Constituição da República, no número 1 e 2 do artº 73º, que visa a educação e a cultura, encontramos estipulado o direito à cultura, bem como, o direito a uma educação, proporcionada pelo Estado, que desenvolva a personalidade dos indivíduos.

Todos têm direito à educação e à cultura.

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (CR).

Já na LBSE de 1986 também encontramos, nos artºs 2º e 3º, a seguinte referência:

o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho» bem como «contribuir para a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania preparando-o para uma reflexão consciente dos

valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico.

Porém, as ideias expostas remontam à essência da educação. Contudo, e já especificamente sobre as expressões artísticas encontramos a referência, no mesmo diploma (LBSE), no artº 7º que corresponde aos objetivos do EB, o seguinte objetivo:

proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios.

Continuando a análise do diploma em questão, ainda encontramos no número 3 do artº 8º, a referência às artes no pretendido para os três CEB.

Para além do mencionado neste diploma, estadualmente, sentiu-se a necessidade de reunir num só diploma, o DL 344/90, os aspetos ligados à arte. Neste é referido que «a educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos» (DL 344/90, artº 3º). E que os objetivos da educação artística remontam a:

- a) estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística (artº 2º do DL 344/90, de 2 de Novembro).

Mesmo com a existência destes documentos que legalmente apoiam a Arte na Educação, a discussão sobre a permanência da mesma no sistema educativo mantem-se ativa.

Herbert Read (1958), já em meados do século XX, apela à importância da educação estética pelo desenvolvimento que esta consegue ao nível da preservação, coordenação entre os diversos modos de percepção sensitiva e o meio ambiente, bem como, na capacidade de expressão que se consegue adquirir com este tipo de educação. Este autor faz uma abordagem esquematizada de como cada arte (pintura, escultura, música, dança, poesia, literatura, teatro, etc.) se associa a cada um dos sentidos, como também, à sensação, intuição, sentimento e pensamento.

Já Arquimedes dos Santos (1989 e 1999) desenvolve uma teoria em que defende que as artes são fundamentais para o desenvolvimento biopsicossocial. Também refere que o desenvolvimento da pessoa, pelas artes, faz-se de forma mais «*harmoniosa*» pela característica específica de desenvolver a sensibilidade e a afetividade em conjunto com a inteligência. Estimula os sentidos, a psicomotricidade e a percepção do mundo que a rodeia. E, com o conjunto destes elementos, o autor afirma que as Artes na Educação, proporcionam melhorias significativas na aprendizagem das áreas do saber. Outro ponto de interesse que este autor defende é o facto de:

Se há, por conseguinte, uma função que tem de desabrochar para desabrochar para que o ser humano se realize em toda a plenitude e se a arte a cumpre, então o total desenvolvimento, uma busca da arte, da harmonia em todas as funções humanas, não se pode prescindir, sob risco de desequilíbrios. Desequilíbrios que, ainda em muitos casos, será a própria arte a compensar (Santos, 1989: 25).

Aqui está presente a importância que a arte tem na nossa vida. Se esta está presente, se existe e se faz parte de nós, não se deverá renunciar sob pena de provocarmos desequilíbrios no nosso ser. Sem a arte o indivíduo fica incompleto.

Por outro lado, Alberto Sousa (2003), defende que a educação básica deve ser global, com uma forte vertente em cultura geral. Esta falta de cultura no ensino, segundo o autor, provoca um desequilíbrio cultural bem visível na nossa

sociedade. O analfabetismo musical, inexperiência em dança e teatro, são algumas das falhas apontadas pelo autor às quais se pode juntar a falta de sentido crítico em relação a obras de arte. Estas falhas não deveriam existir após 12 anos de escolaridade. Tal como os autores já mencionados, Sousa defende a Arte na Educação como parte da formação do ser e da personalidade, não só pela influência que estas exercem nos afetos, como também pelos contributos a nível de saúde mental que elas conseguem proporcionar, exemplo disso são as terapias pelas artes tão necessárias nos adultos. Ainda alerta para o facto de as Artes na Educação não pretenderem formar artistas e sem excluir as áreas do saber, reforça o uso das artes como metodologia para as disciplinas de Letras, Ciências, etc..

A música, como refere Stefani (1987) no 1º capítulo do seu livro *Compreender a Música*, interage com o ser humano de várias formas e de forma tão subjetiva e persistentemente contínua que quase nem damos por ela no nosso dia-a-dia. Desde o sentir; o ouvir; à companhia; ao relaxamento; ao sentido que dá, nomeadamente quando falamos de tecnologia áudio visual; à expressão «quando descarrega[-se] a [...] emotividade sobre os instrumentos [ou sobre o canto] e tornam[-se] expressivos os objetos sonoros» (Stefani, 1987: 9); à comunicação, ao construir, jogar, procurar; às funções terapêuticas, um tanto viciantes, são componentes do nosso quotidiano, em que, de grosso modo, a música passa despercebida apesar da sua constante presença. A expressão ou EM, no EB, não é meramente mais uma arte a ser trabalhada, é uma expressão multifuncional da nossa sociedade, presente fisicamente mas ausente ao nível da percepção.

Alberto Sousa é um dos autores que desde há muito defende a importância da música na educação. Não tanto pelo seu valor estético mas muito pelo facto de o som ser a primeira percepção auditiva que o indivíduo tem e de o mundo sonoro ser rico e vasto. Contudo este autor não compreende só os sons como

mundo sonoro mas também os movimentos, os ritmos de vida presentes na vida dos indivíduos. Diariamente uma criança ouve constantemente sons e ruídos que vai apreendendo e distinguindo naturalmente. Porém, a sua exploração, por influências várias, tende a ser incompleta e insuficiente. O autor dá o exemplo do incómodo que o adulto sente aquando de uma brincadeira sonora da criança, incómodo este que termina maioritariamente numa repreensão à criança. Visto o facto de o som e, por sua vez, a música, fazerem parte da vida e da essência dos indivíduos, a educação deverá contemplar a música no seu seio pois segundo o autor: «a educação é um fenómeno global e não parcial, sendo também a criança – o objeto da educação – um ser total e não composto por uma série de pequenas partes unidas como retalhos de uma manta» (Sousa, 1979: 69). Dado este facto, o autor defende que a música, como parte integrante do indivíduo e pelas características desenvolvimentais que contém, tanto a nível psicofisiológico como a nível afetivo-social, deve fazer parte do sistema educativo. «Trata-se pois de proporcionar à criança um meio que irá juntar-se a outros, para o seu enriquecimento de experiências e para o estabelecimento das estruturas mentais fundamentais» (Sousa, 1979: 70).

Contudo este autor faz uma distinção bastante explícita entre Educação pela Música e Música na Educação (2003b). Na primeira perspetiva, o conceito divide-se em dois aspetos, no desenvolvimento na criança e na música como recurso metodológico. A segunda consiste no ensino da música de forma tradicional, compreendendo a aprendizagem da linguagem musical, leitura e escrita, bem como a execução de um instrumento.

Juntando estas duas linhas de pensamento temos «no âmbito da música como contribuição para o desenvolvimento geral da personalidade, [...] aspetos do desenvolvimento biológico, afetivo, cognitivo, social e motor» (Sousa, 2003b: 21). A música consegue ser um bom recurso metodológico, como por exemplo, o uso de cantilenas para a aquisição conhecimentos, como a ordem do

abecedário, a tabuada, etc.. Bem como possibilita o aperfeiçoamento dos conhecimentos musicais com a aprendizagem da linguagem e da teoria desta arte. No nosso ponto de vista todas estas componentes deveriam estar englobadas, formando um todo e não uma simples soma das partes.

Outra perspetiva é a de Pino Neno (1994), que considera que a música, entre todas as outras formas de arte, se encontra privilegiada pela sua forma natural de se expressar, nomeadamente pelo canto. Este autor também refere o facto de a música ser uma forma, importante, de reconhecer a identidade cultural de um povo. Outro facto que a torna privilegiada no meio educativo é a sua interdisciplinaridade, pois segundo o autor «a educação musical constitui o espaço onde as expressões verbal, matemática, corporal e artística se interlaçam em movimento de harmonia cósmica» (Pino, 1994:107).

A nível fisiológico existem várias perspetivas de interesse que reforçam a importância da música no EB. A primeira que irá ser referida é a voz. Tal como se encontra no programa de Expressão e Educação Musical no 1º Ciclo, a voz consiste em ser o

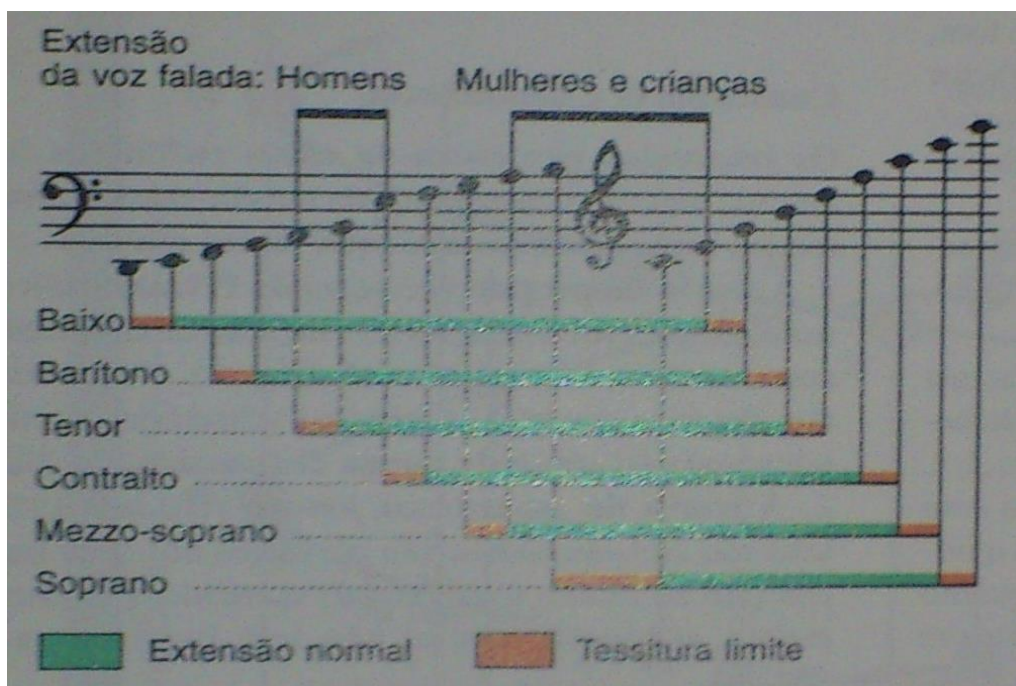
instrumento primordial, é, na criança, um modo natural de se expressar e comunicar, marcado pela vivência familiar e pela cultura.

A entoação, a extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade de inventar e reproduzir melodias, com e sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas, são partes constituintes de um modo pessoal de utilizar a voz (DEB, 2002: 74).

Os exercícios vocais, quando bem direccionados, podem ter efeitos terapêuticos. Vieira (1996: 107-108) refere que «libertar-se de um nódulo, por exemplo pode conseguir-se com a reeducação de um comportamento de esforço e do desperdício do sopro, feita por intermédio de exercícios respiratórios e vocais adequados», e com a ajuda de um profissional da voz (professores de canto). Para além dos exercícios vocais terem como finalidade o desenvolvimento da qualidade do canto em si, estes são bastante eficazes no que diz respeito à

educação da voz. O canto e os exercícios vocais, implícitos nesta mesma prática, ajudam, quando bem direcionados, em questões acústicas e de estilo, bem como, na colocação e no aumento da tessitura sem esforço (Vieira, 1996). A melhoria da projeção da voz contém, entre outras melhorias, percepção do ouvinte, clareza do discurso, bem como, ao nível da saúde vocal. A autora ainda refere que os «exercícios de desenvolvimento muscular e respiratórios possibilitarão o uso de uma voz com um apoio correto, mais sustentada, mais homogênea e mais forte» e ainda que «pelo exercício, pode-se por vezes, remuscular uma corda atrofica» (Vieira, 1996: 108). A autora ainda sugere e explica que tipo de exercícios fazer em várias problemáticas como explica em pormenor todo o sistema vocal, desde a parte fisiológica até à neurológica. Contudo, o pretendido era referir sumariamente, os benefícios da prática do canto conseguida no domínio da Música no EB, pois a voz e o canto são um dos instrumentos indispensável do professor de EM, sem falar dos professores na sua generalidade, e de outros profissionais, como advogados, magistrados, políticos, entre outros.

Figura nº 1 – Tessitura vocal



Outra perspetiva é versada na psicomotricidade desenvolvida através de atividades musicais. Le Boulch (1982), Meur & Staes (1991), Vayer & Coelho (1996) e ainda Fonseca (2004) referem este tipo de atividades.

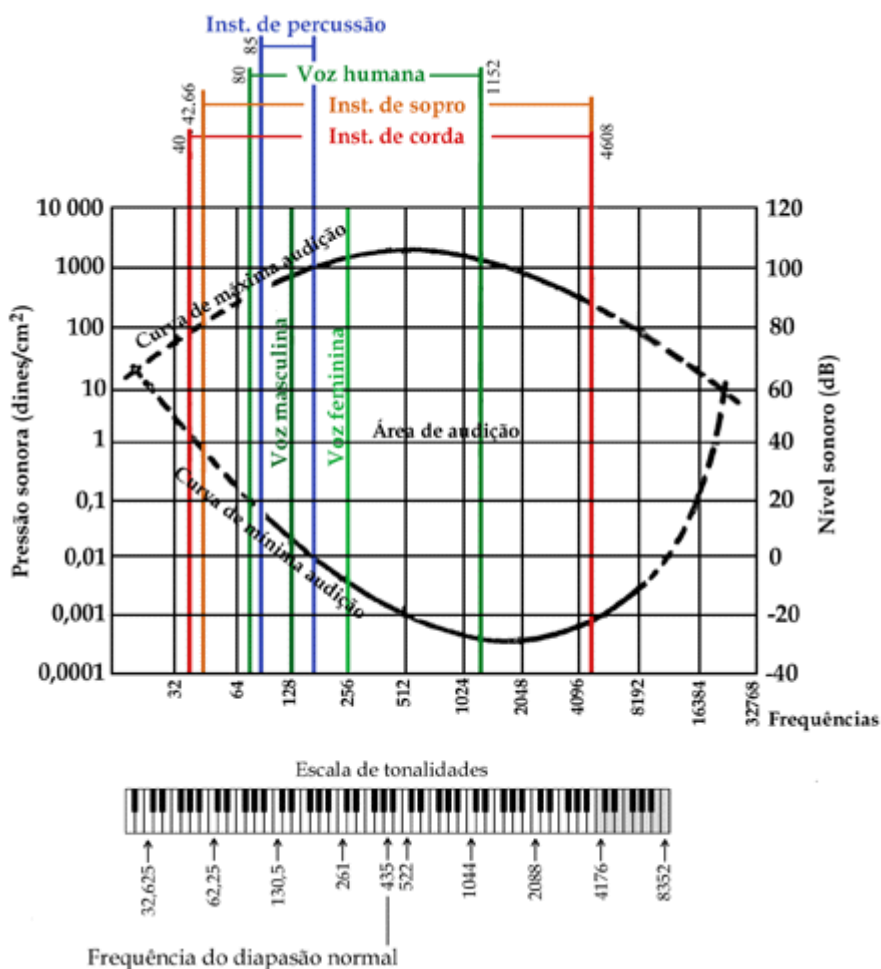
A audição é um dos elementos primordiais da música. As capacidades de perceção auditiva são o ponto forte da área da música, senão o ponto de excelência. Tal como é referido no programa oficial do 1º Ciclo «aprender a escutar, dar nome ao que se ouve, relacionar e organizar sons e experiências realizadas, são capacidades essenciais à formação musical da criança» (DEB, 2002: 77).

Segundo Wuytack, a audição é a razão da existência da música e contribui em grande parte no desenvolvimento musical dos indivíduos. Este autor também enumera algumas finalidades que a audição pode obter:

- Desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música;
- Desenvolver um pensamento musical, necessário à compreensão e à apreciação da música;
- Apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical, como a execução/interpretação e a criação/composição;
- Promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música;
- Desenvolver a audição interior e a memória musical;
- Desenvolver as emoções e o sentido estético, levando à descoberta do “belo”, através de comentários sobre o carácter das músicas e as emoções que elas podem suscitar;
- Estimular a capacidade crítica, através da audição de músicas de vários estilos e épocas;
- Promover a aquisição de uma cultura musical numa perspetiva multicultural, dando também uma atenção particular ao conhecimento do património musical português;
- Estimular o conhecimento das fontes de produção musical, nomeadamente os timbres de instrumentos de orquestra;
- Proporcionar a audição de música “ao vivo” (concertos por orquestra, bandas, grupos de música popular), levando ao conhecimento do meio musical envolvente (Wuytack, 1995: 11).

Contudo, Gordon (2008) refere a audição, ou o desenvolvimento da audição, como a capacidade de memorização e reprodução de forma a compreender as estruturas formais, tonais e rítmicas, para posterior execução dando-lhe o nome de audição. Bento (2012: 69-77) trata deste assunto com maior especificidade e clareza.

Figura nº 2 – Campo auditivo



Cabe ainda referir o papel que a música reflete no cérebro.

Já em 1979, Sousa referiu que «as características dos sons influenciam as funções neurovegetativas, os problemas espaciotemporais, as sensações e o estado afetivo» (1979: 72). Este facto prende-se na característica fisiológica de perceção do som, pelo ouvido interno até ao cérebro, fazendo com que atue de

forma bastante particular no sistema sensitivo, e também pela característica da música, sendo o som vibrações, ser sentida não só pelo ouvido mas sim pelo corpo todo. Este autor divide a música em três parâmetros: Ritmo, Melodia e Harmonia. Cada um destes parâmetros influencia partes diferentes do cérebro.

O **ritmo**, sendo uma constante orgânica, tem também muita influência sobre o corpo, na respiração, no batimento do coração, nos gestos, nos movimentos e nas expressões. A ciência diz-nos que o ritmo tem uma ação direta sobre o bulbo raquidiano e que influencia bastante o estado afetivo e a ação motora (Sousa, 1979: 73).

A melodia, por sua vez, desempenha um papel mais ativo no que diz respeito aos níveis do domínio afetivo, de consciência e ainda na elaboração de relações intelectuais. Também, pelo facto de a melodia estar sempre acompanhada de ritmo, influencia a psicomotricidade, porém estas influências também dependem de questões de ordem estética da melodia, como por exemplo, que instrumento é que a interpreta, a própria interpretação e ainda o estado do recetor. A nível técnico, a melodia «atua ao nível do diencéfalo (hipófise, tálamo, hipotálamo, etc.) onde se situam as reações de ordem afetiva. O diencéfalo atua por sua vez sobre as funções neurovegetativas e vice-versa» (Sousa, 1979: 73).

Já a harmonia, pelo facto de englobar na sua estrutura o ritmo, a melodia e ainda sobreposições de sons consegue ter influência nos níveis, sensoriais, afetivos e mentais. Estas influências estão dependentes de alguns fatores, nomeadamente, a recetividade do ouvinte e a sua cultura musical.

No que diz respeito à influência da música na inteligência dos indivíduos, existe a teoria das inteligências múltiplas de Gardner. Esta teoria contempla 7 inteligências igualmente válidas em contraposição à inteligência medida nos testes de QI. Segundo este autor

[...] uma criança que é boa a analisar parágrafos e a fazer analogias [não é] mais inteligente que uma que tem ouvido musical absoluto ou outra que sabe organizar um

armário ou planejar um projeto de grupo, ou outra ainda que consegue acertar numa bola curva no momento certo (Papalia *et al*, 2001: 436).

Dentro destas 7 inteligências, encontra-se a inteligência musical que «segundo H. Gardner, é este o dom que surge mais cedo. A criança revela um interesse particular por todos os sons» (Dubois, 1994: 21). Contudo estas inteligências não são inatas e livres de estimulação, bem como, não se encontram todas ao mesmo nível, podendo uma pessoa ser boa numa determinada área e não noutra. No que diz respeito à inteligência musical, esta deve ser estimulada, desde muito cedo. Pelo meio da observação de um jogo, que consistia em perguntar a um grupo de crianças, em silêncio, quais os sons que estavam a ouvir, concluiu-se que

[...] do ouvido ao cérebro, existe um conjunto de filtros geneticamente predeterminados que faz com que as crianças muito jovens apenas sejam sensíveis a sons preestabelecidos. É, portanto, necessário alargar, através da aprendizagem, as possibilidades destes filtros. É interessante constatar que estes filtros predeterminados são dotados de uma possibilidade de alteração pela aprendizagem (Dubois, 1994: 25).

Também é necessário o contato com a música, para que esta inteligência se desenvolva.

Outra teoria, mais recente, sobre as implicações da música no cérebro é a de Daniel Levitin (2013). Este autor, já numa linha antes desenvolvida por Oliver Sacks, refere que «a audição musical envolve quase todas as regiões do cérebro que conhecemos e praticamente todos os subsistemas neuronais» (Levitin, 2013: 94). Este autor estuda a forma como o cérebro compreende a música. Assim sendo, divide o som em intensidade, altura, desenho, duração, andamento, timbre, contorno-tempo e reverberação (levitin, 2013: 22) que no seu conjunto formam a métrica, a tonalidade, a melodia e a harmonia (Levitin, 2013: 24). Segundo esta teoria todas estas qualidades são discriminadas individualmente e por uma parte específica do cérebro.

Os diferentes aspetos musicais são processados por regiões neuronais distintas – o cérebro recorre à segregação funcional para processar a música e usa um sistema de detetores de características cuja função é analisar aspetos específicos do sinal musical como a altura, o tempo, o timbre, etc (Levitin, 2013: 94).

Contudo o autor também refere quais as partes do cérebro que correspondem às várias atividades musicais.

A audição musical começa pelas estruturas subcorticais (abaixo do córtex) – o núcleo coclear, o tronco cerebral, o cerebelo – e depois dirige-se para cima, para os córtices auditivos em ambos os lados do cérebro. Para acompanhar uma música que conhecemos [...] recorremos a regiões adicionais do cérebro, nomeadamente ao hipocampo – o centro da memória – e a subsecções do lobo frontal, entre outras, à região denominada córtex frontal inferior [...]. para batermos o pé ao som da música, seja física ou apenas mentalmente, utilizamos os circuitos temporais do cerebelo. Para interpretar música [...] recorremos novamente aos lobos frontais para planear o nosso comportamento, nomeadamente ao córtex motor [...], e ao córtex sensorial que fornece a resposta tátil que nos permite perceber se estamos a premir a tecla certa do instrumento ou a mover a batuta na direção correta. Para ler música, recorremos ao córtex visual no lobo occipital [...]. para ouvir ou relembrar letras de canções, recorremos aos centros da linguagem como as áreas de Broca e de Wernicke, e a outros centros de linguagem nos lobos temporal e frontal.

A um nível profundo, as emoções que sentimos com a música envolvem estruturas profundas das regiões primitivas reptilianas, o vérmis do cerebelo e a amígdala – o coração do processamento emocional do córtex (Levitin, 2013: 94-95).

Desta forma, o autor dá-nos uma visão global da distribuição de funções do cérebro e a sua especificidade regional. Contrariando, assim, a antiga teoria que a música era processada no hemisfério direito, pois esta contempla toda a região cerebral, como se verifica nas imagens seguintes.

Figura nº 3 – Visão lateral do cérebro

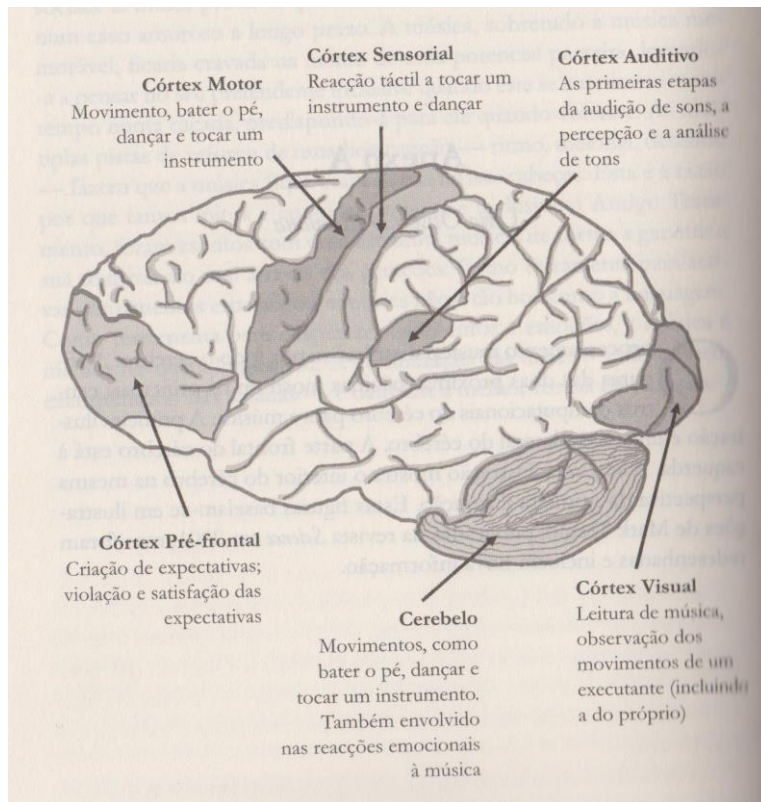
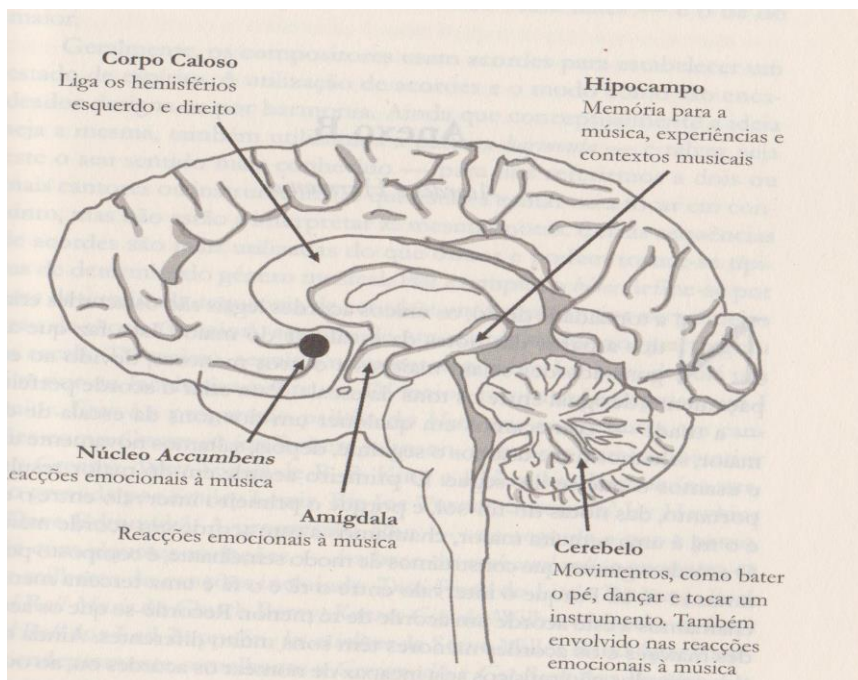


Figura nº 4 – Visão interior do cérebro



Porém, é também importante referir o contributo da música para a educação para os valores. A produção musical tanto pode ser executada a solo como em conjunto. Enquanto solista, o aluno desenvolve a autoconfiança e a autoestima. Contudo, e a nível escolar, a prática corrente é a de execução em grupo. Esta modalidade desenvolve nos seus executantes a sociabilidade, a tolerância, a empatia, o respeito, a ajuda, o companheirismo, a cooperação, o sentido de pertença ou espírito de grupo, a responsabilidade, entre outros, como são o exemplo as filarmónicas. Estes factos, para além de serem visíveis no universo das filarmónicas, a nível escolar, podem encontrar-se em projetos desenvolvidos como Bela Bartok – educar para valores (2009). Outro valor que a música consegue desenvolver é a educação intercultural, visto estar presente em todas as culturas e conseguir englobar na sua prática, através da dança, «múltiplos fatores sócio culturais, que identificam o lugar, o tempo e o ambiente» (Prina & Padovan, 1995: 15) e como consta no projeto *Música, sinergias e interculturalidade na escola em Loures* desenvolvido por Maria de São José Côrte-Real e Maria Costa em 2007 e 2008.

Metodologias da Educação Musical

Há cerca de um século que pedagogos e músicos desenvolvem formas e estratégias de ensinar música a crianças de forma lúdica, apelativa e eficaz. Contudo, cada indivíduo trabalhou o que pensava ser o essencial ou o necessário para o desenvolvimento global da criança. Assim sendo deparamo-nos com teorias e métodos muito díspares entre os vários indivíduos.

Contudo, antes do aparecimento das diversas metodologias abaixo referidas, a metodologia utilizada no ensino da música era a metodologia tradicional. Esta metodologia tradicional consiste na repetição sistemática do solfejo e de leituras rítmicas, e a nível auditivo, o trabalho é feito com base em ditados rítmicos e melódicos. Este método foi frequentemente posto em causa, porém, continua a ser a metodologia utilizada no ensino especializado.

As primeiras metodologias do ensino da música, surgem, em grande maioria, para colmatar, ou até mesmo, para reformular a metodologia tradicional. Contudo, esta não é a única razão. O exemplo de Sara Glover é de alguém que foi incumbido da ensinar música a um grupo de crianças de tenra idade, com as quais sentiu a necessidade de desenvolver um:

trabalho de forma eficaz. Desta experiência resultaram a *Fonomímica* e a *Solmização* (remontando a Guido d'Arezzo).

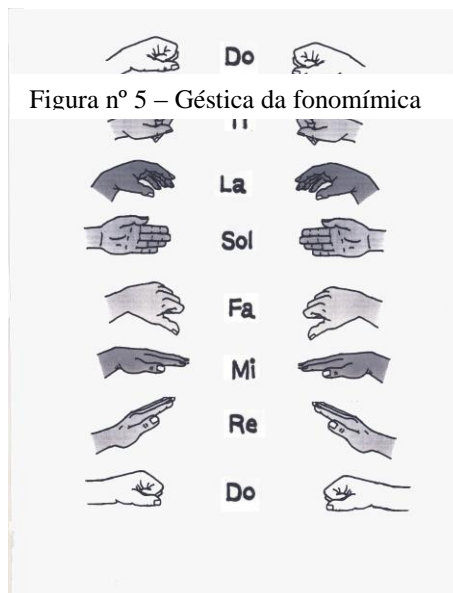
A fonomímica consiste na representação das notas musicais através de gestos, em que cada gesto representa uma nota musical. Estes gestos correspondem também a altura do som, visto que os gestos vão subindo ou descendo gradualmente consoante a linha melódica.

Este método ajuda na aprendizagem da música pelo facto de permitir a visualização das notas e da sua altura bem como contém o movimento físico da linha melódica representada (Torres, 2001: 51).

A solmização consiste na relatividade do som. O importante neste método não é a altura das notas mas sim a relação intervalar. Com a relatividade do som pela relação intervalar consegue-se entoar uma melodia em qualquer tonalidade utilizando a denominação em dó. Este método realiza-se tanto nas tonalidades maiores como nas menores.

Por sua vez, Dalcroze (1865-1950) percebeu, observando os seus alunos do Conservatório, que o método tradicional não desenvolvia a musicalidade nos mesmos, limitando-se a ensinar e elencar teorias e fórmulas, de forma muito “inmusical”. Desta percepção nasceu a *Euritmia*.

Figura nº 5 – Géstica da fonomímica



Para Dalcroze a FM de um indivíduo centrava-se na educação auditiva, na improvisação e no sentido rítmico. Mas como se opunha ao método tradicional de solfejo, propõe uma forma ativa e participativa de sentir e vivenciar o ritmo, utilizando o corpo. Assim começava por explorar o corpo, isto é: o ritmo corporal, como o coração e a respiração; e o movimento corporal, como andar, correr e saltar, proporcionando uma vivência temporal da música. Dalcroze defendia que o ritmo acompanha todo o desenvolvimento humano, isto é, fisicamente, emocionalmente e intelectualmente.

Este método provoca uma disciplina no senso rítmico-muscular que serve, de certo modo, para regular a coordenação entre o movimento e o ritmo, desenvolvendo três características essenciais dos humanos, as quais: a atenção, assimilando as vivências; a inteligência, que compreende o que é sentido; e a sensibilidade, que sente a música, interiorizando-a pelo movimento, criado a partir dela.

Para perceber a disparidade de ideologias, teorias e métodos existentes, segue-se, sumariamente, uns escassos exemplos de quem, o porquê e o como, sem nos perdermos nos indivíduos, pois, a nosso ver, a importância recai sobre o método e não sobre quem o fez.

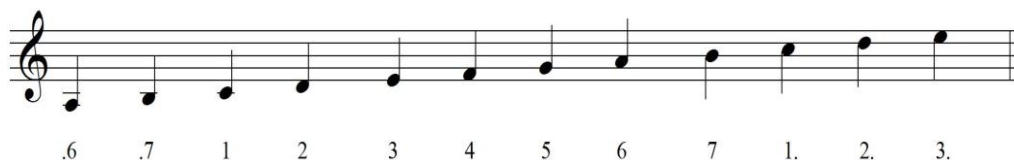
A nível ideológico os autores dividem-se em aspetos tais como a importância, ou não, da aprendizagem da leitura e escrita musical, no estudo, ou não, da teoria e história da música. Entre os defensores da leitura e escrita musical encontramos Rinderer que «defende que as crianças do 1º Ciclo deverão aprender a ler e a escrever música, ao mesmo tempo que aprendem a ler e a escrever palavras» (Sousa, 2003: 111-112). Apesar de introduzir a leitura-escrita musical no início da aprendizagem da música, Rinderer não se esquece da importância do canto. Embora de início, a metodologia do autor, separe a melodia, o ritmo e o canto, estes três elementos, segundo o autor são inseparáveis após uma boa aquisição dos mesmos. O ensino da música segundo esta metodologia começa com a pauta de uma só linha onde só se encontram a

duração dos tempos, as pausas e acentuações. Após esta aprendizagem, segue-se a aprendizagem da altura. Esta aprendizagem é feita por meio de exercícios melódicos apresentados em forma de jogo, recorrendo ao *Glockenturn* a à escrita por blocos.

Rinderer, sem revolucionar a metodologia tradicional de ensino de leitura-escrita musical, foi o primeiro a realizar uma didática eminentemente baseada na prática, prosseguindo um critério de sistematização e de indução baseado no desenvolvimento das aprendizagens da criança e não na teoria musical (Sousa, 2003: 113).

Outra defensora do ensino-aprendizagem da leitura e escrita musical foi Justin Ward. «Um dos seus principais objetivos é que a criança consiga ler música como lê qualquer texto na sua língua materna» (Amado, 1999: 41). Para este fim, desenvolveu uma metodologia para a notação musical com números. Esta notação numérica representava as notas da escala de 1 a 7, sendo que na oitava inferior, acrescentava-se ao número um ponto à esquerda e, na oitava superior, acrescentava-se um ponto à direita, como se pode ver no exemplo dado.

Figura nº 6 – Pentagrama e escrita Ward



Esta autora também defendeu que a música deveria ser considerada própria do programa de 1º Ciclo e dada pelo professor titular. Para este efeito desenvolveu um programa específico para a disciplina dentro do ensino obrigatório.

Por sua vez Schafer, defende que estes pontos não são necessários, defendendo que a prática musical é suficiente. «A sua posição educacional é eminentemente prática. Não há a transmissão de quaisquer ensinamentos teóricos nem acha que seja útil o aprender e saber música» (Sousa, 2003: 120). Para Schafer a EM resulta da experiência e exploração dos sons e de materiais que possam produzir sons. Desta experiência surgem criações, onde a

sobreposição de determinados sons podem criar música. Um dos exercícios que este autor sugere, leva-nos à sonoplastia, isto é, aquando do conto de uma história haja a representação dos elementos sonoros, a fim de enriquecer a história e a perceção auditiva dos ouvintes. Contudo os sons podem não ser os reais, tendo os alunos de apelar à sua criatividade para que, com outros objetos, consigam representar os sons pretendidos. Outro exercício de muito interesse são as paisagens sonoras, onde, a partir de uma imagem, e com a exploração sonora de diversos materiais, se consegue reproduzir a imagem com sons que se ouviriam nessa paisagem.

O método de Schafer é comparável ao método socrático, na sua proposta de ouvir o mundo do som como se fosse pela primeira vez, liberto dos padrões convencionais. Ao apelar a que cada um procure dentro de si os seus sons, Schafer atua como Sócrates quando leva o aprendiz a procurar em si a sua verdade. Ambos consideram que nada têm a transmitir, sendo meros instrumentos, que acordam e agitam o interlocutor. Neste papel, o professor e aluno aprendem reciprocamente (Costa, 1998:73).

Um seguidor dos princípios de Schafer foi Payter, que defendeu, também, o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Porém este autor também defendia a pluridisciplinaridade, nas expressões artísticas, por parte dos professores e, também defendia, que o ensino da música deveria ser com materiais musicais simples e com variedade de género e técnicas, a fim de enriquecer as experiências musicais dos alunos.

Um dos princípios da sua pedagogia foi a ideia de que os professores de música devem gostar e conhecer bem outras áreas, nomeadamente de expressão artística, do mesmo modo que os professores dessas áreas deverão usar a música na prática do seu ensino, com vista a um desenvolvimento de perceções, de capacidades criativas e da sensibilidade em geral (Amado, 1999: 49).

Outra perspetiva sobre a exploração tímbrica, com o acréscimo de utilização de música sua contemporânea, surge de Georg Self. Este compositor desenvolve uma metodologia que rompe com as tradicionais teorias musicais de séculos passados, utilizando recursos do repertório do Século XX. Para isso desenvolve

uma notação não convencional para o registo de ritmos não acessíveis á escrita convencional, conseguindo uma variedade de interpretação, bem como, uma riqueza de repertório, perceptível e executável sem grandes conhecimentos de teoria musical. A par disto, utilizava, com abundância, os instrumentos musicais, tanto os convencionais como os tradicionais e artesanais, bem como, os construídos nas aulas. «Percebe-se a importância que Self deu ao ensino, sobretudo nas salas de aula, pela extraordinária exploração que fazia dos meios de produção sonora e pelo desenvolvimento de um grande número de atividades não convencionais» (Santos, 2013: 37).

Esta dicotomia de pensamentos também existe em outros aspetos musicais, em que autores defendem a sua aprendizagem, enquanto outros defendem que os mesmos não são necessários para o pretendido no EB.

O ponto onde há maior concordância entre os autores é na sequência da aprendizagem da música. A maioria defende a prática musical antes da teoria e esta última, a ser introduzida de forma natural, tal como defende Ward. «A sua educação musical procurava levar a criança a seguir por vias simples e naturais (o cantar), aprendendo a criança primeiro pela prática e sendo depois gradualmente conduzida às normas teóricas» (Sousa, 2003: 103). Porém, um melhor exemplo é a teoria de Gordon (2008), que se debruçou mais na primeira e segunda infância, e que refere que a aquisição da literacia musical deve ser adquirida da mesma forma que se adquire a linguagem materna. Como é do conhecimento geral, a aquisição da língua materna desenvolve-se logo após do nascimento, senão mesmo antes, visto as capacidades auditivas estarem em pleno funcionamento ainda durante a gestação. Esta aquisição é feita através da audição da língua e à apreensão, gradualmente, do significado da mesma. Entra-se então na fase do balbucio e de seguida começa-se a falar gradualmente. Segundo o autor a literacia musical desenvolve-se nestes mesmos moldes, desde o nascimento, ou antes, passando pela apreensão, balbucio e no canto. A apreensão da música é apresentada por Gordon com a

denominação de *Audiação* que diz respeito a compreensão e memorização do que se ouve e, é a partir da audiação que se desenvolvem as competências musicais inatas em cada indivíduo. Deste modo e, seguindo esta teoria, a aprendizagem da leitura e escrita musical, tal como a aprendizagem da leitura e escrita da língua materna, deve ser feita após aquisição das primeiras fases e já com maturação musical suficiente.

Existem também teorias e métodos, em que os autores fazem uma ligação entre a música e a psicologia, defendendo que os vários elementos musicais correspondem a um aspeto diferente da vida ou do intelecto dos indivíduos. Exemplo disto, é o método de Willems.

Os seus princípios pedagógicos, que primeiramente receberam influências de Dalcroze, assentam, mais do que quaisquer outros, em bases psicológicas que, segundo ele, permitem estabelecer estreitas ligações entre a natureza da música e a do ser humano (Amado, 1999: 43).

Este autor dividiu a música em três elementos, ritmo, melodia e harmonia e interligou-os com os elementos fisiológicos, afetivos e mentais dos indivíduos.

A preparação auditiva desenvolve-se num triplo aspeto: fisiológico, afetivo e mental. No primeiro trata-se da receção fisiológica ou sensorial dos sons, através do ouvido, à natureza da atenção, da perceção e da memória auditiva. O segundo aspeto é o da sensibilidade afetiva da audição, referindo-se à relação do som com os estados emocionais que suscita. O terceiro aspeto é a apreensão mental, a compreensão dos sons, a consciência da sonorização (Sousa, 2003: 99).

Para a aprendizagem do primeiro aspeto, os alunos são levados a desenvolver a sua perceção ao nível das qualidades do som (timbre, duração, altura e intensidade). O segundo aspeto tem a ver com a emoção sugerida pelo escutar a música. Este aspeto está relacionado com a melodia, que segundo o autor é a melhor forma de exprimir as emoções humanas. O terceiro aspeto corresponde à inteligência musical, que é representada pela capacidade de leitura, escrita musical bem como da compreensão da teoria musical. Este autor influenciou, por exemplo em Portugal, os programas de música no ensino geral e,

para ajudar os professores a realizarem os planos das aulas de iniciação musical, elaborou as seguintes propostas:

- 1º Exercícios de audição: escutar, reconhecer e reproduzir sons provenientes de diversas fontes sonoras. Willems criou materiais diferentes, utilizando séries de campainhas com vista ao estudo da altura do som (sobretudo dentro do espaço intratonal), e inventando o audiómetro com o intuito de medir e desenvolver a capacidade auditiva dos seus alunos.
- 2º Exercícios rítmicos executados através de batimentos numa mesa. Às crianças é proposto que reproduzam e inventem motivos rítmicos.
- 3º Canções. Embora realizadas com múltiplos objetivos, tais como o estudo dos intervalos e acordes, dos nomes das notas ou dos modo maior e menor, o professor deve preocupar-se sempre em fazer sentir a beleza do canto.
- 4º Exercícios rítmicos corporais, com marchas, saltos e outros movimentos. É o piano que normalmente o acompanha, ao vivo ou em gravações. Só em casos raros este será substituído por outros instrumentos (Amado, 1999: 44).

Outros autores, sem descuidarem dos outros elementos musicais, dão ênfase a um elemento ou característica musical. Entre estes autores encontra-se Martenot, que baseou a sua metodologia no ritmo. Segundo este autor as crianças têm «as mesmas reações psicossensoriais e motoras que os homens primitivos» (Martenot 1993: 42). Contudo a metodologia de Martenot não se centra tanto no movimento, como as metodologias de outros autores, mas sim na voz.

Interessa mais educar os músculos do aparelho verbal posto em ação no canto, do que dos braços, dos dedos ou da mão. Não esqueceremos que o pensamento musical rítmico e melódico é constituído principalmente por uma representação mental destes movimentos musculares (M. Martenot, 1970: 19).

Com a voz, o ritmo é trabalhado, segundo esta metodologia, com a sílaba *lá*. E a partir desta desenvolve-se a aprendizagem do ritmo, por imitação; a improvisação, por meio das perguntas e respostas. «O objetivo constante deste jogo [perguntas e respostas] é o de desenvolver a memória rítmica e, de um modo mais geral, o canto interior, a representação mental, que é a primeira

etapa de um pensamento musical» (Gadnard, 1974: 135). Contudo o método de Martenot, apesar de começar o ensino da música pelo ritmo, não descuida dos outros elementos. Segundo o autor, os diversos elementos musicais devem ser transmitidos e adquiridos um de cada vez, para uma melhor apreensão das aprendizagens. Contudo a forma privilegiada de aprender é pelo canto.

Deseja-se que a aprendizagem seja efetuada através do canto. Porquê o mesmo canto? Porque o som e melodia efetuados deste modo proporcionam:

1. Um desenvolvimento do sentido rítmico pela sensação do balancear corporal associado ao som;
2. Uma sensação de segurança, dado que a sonorização musical, tal como o abraço materno, representa o suporte do sentimento do amor. A magia do ritmo musical que ajuda a criança a dormir no berço;
3. Um embrião de memória musical, dado que a criança encontra, dia após dia, um princípio de estruturação da forma musical através da repetição da melodia, o que é fundamental. Imaginemos que, em vez da mesma melodia, a mãe cantava de cada vez uma nova canção de embalar. Ainda atuaria o elemento forjador do sentido rítmico relacionado a situação afetiva, mas faltaria o primeiro embrião da memória musical. Não se memorizaria nada de modo durável e concreto porque as impressões vivenciadas seriam demasiado fugazes (Martenot, 1993: 34).

Tal como no ritmo, o jogo de pergunta e resposta encontra-se na aprendizagem da melodia. Neste caso específico a pergunta acaba na dominante e naturalmente a resposta termina na tónica. Contudo a melodia é trabalhada com a entoação de uma frase nas várias tonalidades a partir da primeira nota. Sobre a aprendizagem da leitura musical, o autor defende que antes da notação musical, a altura do som nota a nota, deve-se incidir sobre o movimento melódico. Esta aprendizagem segue uma sequência de três passos: imitação, reconhecimento e execução no canto.

Martenot valorizou muito quer a aquisição do sentido rítmico quer a educação da voz, incluindo nestes dois domínios o desenvolvimento da audição interior e das capacidades criativas, em detrimento de aprendizagens instrumentais, aproximando-se neste aspeto de Kodály (Amado, 1999: 47).

Uma outra ideologia apresentada foi o ensino da música pela música tradicional desenvolvida por Kodály. Para este autor, e de igual modo a Martenot, a FM devia ser adquirida pela prática do canto, neste caso específico, pelo canto das músicas tradicionais húngaras. «[...] Graças ao canto, os alunos adquirem uma aptidão para a leitura, que lhes permitirá aceder mais facilmente a obras dos grandes espíritos, e conhecer mais composições em menos tempo e com menor esforço» (Kodály *apud* Torres, 2001: 44). Kodály via o canto como uma forma de desenvolvimento humano, das suas capacidades emocionais e intelectuais, a nível social e cognitivo. Com o canto consegue-se, segundo o autor, educar o corpo, através da afinação vocal, do desenvolvimento rítmico e da coordenação dos movimentos; educar a mente através da concentração da memória auditiva e visual; e ainda, estimular um desenvolvimento harmonioso da vida afetiva através da educação e do gosto pela música; como também, contribuir para a formação de consciência social através do canto coletivo. Não se pense com isto que ele negligenciava o estudo de um instrumento, Kodály simplesmente defendia que o canto devia preceder ao estudo do mesmo, pois a voz é a forma mais rápida e pessoal de expressarmos a música. Para facilitar a aprendizagem/controlo da afinação, Kodály utilizava a escala pentatónica, por esta estar desprovida de meios-tons, e só após uma boa familiarização com esta escala, é que se introduzia os ditos meios-tons e se ensinava o modo tonal.

Após o estudo de diversos sistemas de leitura musical existentes na época, Kodály concluiu que nenhum deles era totalmente completo para o que desejava, mas a junção de todos serviria o seu propósito. Constituiu então, uma metodologia em que usava em simultâneo a leitura absoluta, com a utilização das letras, já utilizada na Hungria, e a leitura relativa, com a técnica da solmização de Sara Glover onde introduz o conceito de função harmónica. Para complementar, utiliza também, a fonomímica. Para melhor compreensão do

sistema tonal utiliza também a numeração romana para identificar os graus nas escalas. Esta técnica foi desenvolvida em França por Calin, Chevé e Paris.

No que diz respeito ao ritmo, Kodály também o entendia como uma forma de obter consciência corporal e sentido de pulsação. Para o estudo deste, propôs a utilização dos fonemas «Tá» e «Ti» desenvolvido por J. Curwen.

Por sua vez Carl Orff defendeu uma metodologia que utilizasse instrumentos musicais.

Nesta metodologia Orff dá especial atenção à voz e à percussão corporal. Com a voz explora todas as suas potencialidades, desde gritos, onomatopeias, adivinhas, lengalengas. Entre outras formas de exploração dos efeitos deste instrumento integrando-as em conjunto com o movimento.

A partir do acompanhamento corporal numa canção, como palmas, bater os pés ou bater com as mãos em outras partes do corpo, desenvolveu um conjunto de instrumentos simples, com técnicas de manuseamento parecidas, ou muito próximas, dos movimentos corporais já explorados. A invenção deste grupo de instrumentos deve-se ao facto de Orff acreditar que o contacto das crianças com estes instrumentos deveria ser proporcionado o mais cedo possível. Este instrumentário consiste em instrumentos de percussão, entre os quais tambores, tamboretes, bongós, tímbores conhecidos por serem de inspiração africana; xilofone, metalofone e jogos de sinos, supostamente a partir de instrumentos indonésios; pratos, triângulos, entre outros de sonoridades asiáticas; como também a flauta de bisel que remonta da Idade Média. A nível rítmico Orff utilizava a linguagem e as palavras

parte se de uma palavra, procura-se o seu centro tónico, o ritmo; numa frase posterior, escolhe-se uma frase que o professor diz de uma forma monocórdica a fim de que seja o próprio aluno a redescobrir a acentuação que lhe é própria ou, a encontrar nela acentuações falsas (Gagnard, 1974, p. 133).

Este processo é simples, começa numa palavra, passa para uma frase, rapidamente encontramos num poema e do ritmo passamos à melodia. Esta

última é improvisada por cada aluno e no final escolhe-se a mais adequada e todos a repetem. Note-se, pelo exposto, que este método apela o sentido criativo das crianças, e à exploração coletiva desenvolvendo o sentido social e de respeito pelos outros.

Orff defendia que antes da perceção teórica e da linguagem simbólica da música deve existir a experiência rítmica, promovendo a experiência antes da compreensão.

Nesta linha podemos resumir os princípios de Orff em ação, reação, integração e colaboração como também a sua metodologia baseada em ritmo, melodia, criatividade, jogo, improvisação e instrumental. Proporcionando às crianças um desenvolvimento musical a partir das suas próprias vivências, com «a alegria e o impacto de cantar, tocar, dançar, realizar atividades lúdicas, desenvolvendo a sua criatividade, [que] são para Orff [os] princípios básicos, na formação musical das crianças» (Sousa, 1999: 14).

Um seguidor desta metodologia foi Jos Wuytack, contudo o mesmo «afirma que, apesar de continuar a utilizar técnicas típicas da pedagogia Orff, como o ostinato ou o cânon, reelaborou os princípios do seu mestre, de modo a abranger outros estilos como o *jazz*, a música rock e pop e composições eletrónicas» (Amado, 1999: 45). A sua metodologia enquadra-se na definição da *Musike* da antiguidade grega, a mistura entre o som, a palavra e o movimento. Para ele «fomos nós, os ocidentais, que limitamos a música ao som, esquecendo-nos dos outros aspetos» (Jos Wuytack *apud* Amado, 1999: 53). Assim sendo, os elementos musicais, segundo a sua metodologia, devem ser introduzidos aos alunos por meio de diversas formas, tais como: a fala, o canto, a mímica, o movimento e os instrumentos.

Sendo defensor que as crianças, para além da prática, também necessitam de literacia musical, desenvolveu um método, ao qual denominou de *Audição Musical Ativa*.

O projeto de Audição Musical Ativa resulta de um estudo sistemático sobre o ensino da audição, realizado por Jos Wuytack, durante vários anos. Depois de inúmeras experiências com alunos e professores, o autor desenvolveu um sistema de apoio à leção da audição a indivíduos não-músicos; este sistema é baseado na visualização de um esquema da música, designado por *musicagrama* (Wuytack & Palheiros, 1995: 7).

Em Portugal, este autor desenvolve, anualmente, cursos de Pedagogia Musical. Nestes cursos apresenta uma metodologia baseada na imitação e no jogo. Por exemplo sobre o jogo de substituição das palavras por gestos, apresentado no Curso de Pedagogia Musical, 4º Grau (2006) refere que

além de ser divertido para as crianças, este jogo é um bom exercício para desenvolver os aspetos de: audição interior, capacidade de coordenação entre o canto e o movimento; memória e capacidade de concentração; criatividade, através da improvisação; noção de forma, através da execução da tonalidade (Wuytack, 2006: 8).

Segundo este autor a compreensão musical dá-se na interação do corpo, com o canto, o movimento, a execução instrumental e corporal e da mente pelos processos cognitivos e afetivos (Wuytack & Palheiros, 1995).

Outro autor de grande interesse e que influenciou os programas da disciplina de EM no 2º Ciclo é Swanwick. Este autor

é um dos mais importantes investigadores e teóricos atuais desta disciplina. Tem procurado alargar o âmbito científico e pedagógico do ensino da música aplicando nele os resultados de investigação feita nos domínios da psicologia, da sociologia e da estética, e aconselhando todos os professores de música a fazerem o mesmo, sob pena de restringirem indevidamente o seu campo de ação (Amado, 1999: 50).

A base da sua metodologia desenvolve-se em torno de 3 atividades principais e 2 atividades complementares. As atividades principais são a composição, a audição e a interpretação ou execução, complementadas pelas atividades de estudo de literatura musical e da aquisição de competências. Sobre a composição o autor defende «qualquer forma de invenção musical, que implique a junção de sons de uma maneira expressiva, incluindo a

improvisação» (Amado, 1999: 50). A audição é «a razão central para a existência da música e a meta constante e derradeira na educação musical» (Swanwick, 1992: 43 e 44). Já a interpretação exige competências técnicas de execução. Os estudos literários têm a ver com conhecimentos históricos, e musicológicos, como críticas e partituras, por sua vez a aquisição de competências são a nível de perceção auditiva, de aquisição da linguagem musical na leitura e escrita e ainda de execução a solo ou em grupo. Este método parece bastante completo pois abrange todas as atividades e competências dos músicos, contudo pode ser um pouco agressivo para uma primeira abordagem da música no ensino, mas adapta-se bem nos anos mais avançados.

Em 1986, construiu, com June Tillman, um modelo de espiral de desenvolvimento para analisar as relações entre os processos de desenvolvimento psicológico e os elementos da música observáveis em composições de crianças. [...] As conclusões alcançadas reforçam a sua teoria sobre a possibilidade de considerar a experiência musical como parte integrante do desenvolvimento psíquico global (Amado, 1999: 51).

Um ponto comum em todas as metodologias é a preocupação com o voz/canto. Todos os metodólogos definem o canto como forma privilegiada de se desenvolver o ensino-aprendizagem da música. Um bom recurso, senão o recurso, para a prática do canto é, indubitavelmente, a canção.

Uma canção bem explorada consegue desenvolver todos os elementos da música. Com uma canção consegue-se trabalhar a nível rítmico, melódico e harmónico, como também a nível de percussão, corporal ou instrumental, e ainda a nível do movimento, pela mímica ou dança, e ainda trabalhar o sistema fonético e literatura, com a poesia adjacente à canção. Com canção, segundo Prim, que é «expressão de beleza estética, melodia e harmonia, poesia, dança, nostalgia, pode trazer a calma ou despertar alegria e vivacidade, ao mesmo tempo que ensina factos da vida quotidiana» (Prim, 2001: 31).

Com este recurso, também se podem trabalhar, conteúdos extramusicais, mas muito importantes no desenvolvimento das crianças. Conteúdos a consciencialização do papel em grupo e a cooperação. A nível fonético, como articulação e descoberta de novas palavras e ainda a descoberta de novos significados. A nível espacial, com canções dançadas, que desenvolvem a perceção espacial, formal, direcional, a lateralidade e ainda a interação entre pares. Também desenvolvem a memória, a atenção e concentração (Prim, 2001).

Existem várias estratégias para ensinar eficazmente uma canção, não havendo uma estratégia de excelência para este efeito. A nosso ver a estratégia adotada deve estar relacionada com os objetivos a atingir. «A canção tem, de facto, um leque de possibilidades pedagógicas que é infinito. A grande vantagem é, e será sempre, a de ser um meio fácil e eficaz para a vivência musical» (Santos, 2006: 58).

Contudo é necessário um cuidado específico aquando da escolha das canções. Na obra de Miguel Carneiro (s/d: 7), José Neves Henriques enumera alguns aspetos importantes, no carácter didático da canção.

- a) A coincidência entre os dois acentos – o da letra e da música – torna esta de mais fácil compreensão e, portanto, de mais fácil aceitação e fixação;
- b) A educação musical torna-se mais eficaz no evolver da criança, porque é mais sentida – mais sentida por ser mais natural;
- c) A criança portuguesa não se descarateriza por meio da música, como se dá, adaptando canções estrangeiras, tantas vezes mal traduzidas em função da música. Antes pelo contrário: são de inspiração portuguesa, tanto a melodia como a letra, no que esta encerra de conteúdos e ritmo. Tal particularidade toca profundamente a sensibilidade da criança, desenvolve-a e desperta-lhe o interesse;
- d) Nesta obra, a letra não é cabide da música, em que esta apareça «dependurada», antes pelo contrário, completam-se. Além disto, uma e outra encontram-se adaptadas ao nível etário dos alunos, o que lhes aumenta a motivação;

e) [...].

O ênfase na utilização de música/ sonoridades da música portuguesa é algo importante, pois «através da música, especialmente da música popular, consegue-se expressar toda a cultura de um povo, que é de uma riqueza extrema» (Pinto, 2002: 3). Para este autor, a música tradicional é a expressão cultural dos povos, a sua identidade, que por sua vez, devem ser transmitidas às gerações mais novas, para que essa mesma identidade não se perca no tempo. (Pinto, 2002).

Mesmo que um professor não queira ter o trabalho de compor canções para as suas aulas, existem já diversos materiais prontos e com as devidas estratégias especificadas. Mesmo para os professores do ensino geral, este material permite ser utilizado com poucos conhecimentos musicais. No entanto nota-se que a EM, por mais defendida que seja, continua menosprezada pela sociedade que dá mais importância ao saber ler, escrever e contar, do que ao desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Através de atividades como cantar, tocar instrumentos, mimar e dançar, procura-se enriquecer o vocabulário, trabalhar a articulação, desenvolver os sentidos rítmico e melódico, levar a uma boa colocação de voz, exercitar o sistema sensório-motor (Wuytack, 1992).

Em termos de coda citamos Santos (2006: 58) quando nos diz que «a criança (ou adolescente, ou adulto) tem prazer em cantar, desenvolve o seu ouvido musical e desenvolve também a sua capacidade de sentir, de se expressar, de se emocionar».

PARTE II – DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Metodologia

O presente relatório de estágio supervisionado enquadra-se na unidade curricular “Prática Pedagógica” que, através do seu regulamento próprio nos indica as modalidades em que a PP pode ser realizada. No caso em apreço, a PP consistiu na realização de estágio supervisionado nos três Ciclos do EB.

O estágio desenvolveu-se com uma abrangência etária que contempla todos os anos letivos do EB, com a exceção do 3º Ciclo que contemplará apenas o 7º ano de escolaridade. A estruturação deste estágio visa promover a experiência nas diferentes realidades etárias assim como o desenvolvimento de sequenciação lógica do programa, bem como do acompanhamento linear do desenvolvimento dos alunos. Sem prejuízo das partes integradas na promoção e desenvolvimento do estágio e, sem a realização de nenhuma contraordenação ao estipulado no regulamento de funcionamento de PP, a estrutura apresentada na metodologia foi acordada de forma a enriquecer a experiência e o leque de competências essenciais às práticas docentes, de acordo com todos os intervenientes.

Objetivos

Gerais

Os objetivos gerais para a realização deste trabalho enquadram-se nos objetivos promulgados no Regulamento de funcionamento da Prática Pedagógica, que passo a transcrever:

- Promover o enriquecimento da componente profissionalizante do curso de Mestrado;
- [...]
- Permitir [...] o contacto com um novo ambiente escolar e de trabalho;
- Proporcionar [...] experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- Promover uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

Específicos

Os objetivos específicos deste estágio consistem na vivência da realidade docente, no entendimento da mesma e na perceção das qualidades existentes como membro da comunidade escolar:

- Compreender o verdadeiro papel de professor de Educação Musical;
- Adquirir, diversificar e aumentar o leque de competências para o desempenho da prática docente em contexto real;
- Enriquecer o conhecimento científico através da partilha e da observação das práticas letivas de outros docentes da mesma área científica;
- Compreender a importância de estimular a interação e a empatia na relação professor/aluno, em contexto de sala de aula;
- Promover, a nível pessoal, a integração e a relação com outros docentes numa comunidade escolar.

Metodologias

Para a realização da PP e após a concordância da escola de acolhimento, professora cooperante e a orientadora da ESEC, definiram-se as etapas e tempos em que o mesmo se desenvolveria, respeitando o projeto educativo da instituição e demais atividades já aprovadas no órgão competente para o presente ano letivo, tendo igualmente os seguintes pressupostos:

- Número sequencial de aulas dentro de uma mesma unidade curricular, por ano escolar;
- Adequação ao horário da Professora Cooperante às turmas selecionadas no 1º e 3º Ciclos, embora no 2º Ciclo o horário já estivesse definido;
- Respeito pelo número total de horas estipulado no regulamento da designada PP.

Tarefa	Número de horas
Aulas a lecionar	30h
Preparação de aulas	125h
Avaliação	45h
Elaboração de avaliação final	90h
Elaboração do relatório final	370h
Total	600horas

Tabela nº1 – Repartição da carga horária de PP

Apresenta-se, seguidamente, de forma clara, a tabela onde constam as aulas lecionadas divididas por 5 turmas (por uma questão de cumprimento de atividades previstas pela escola de acolhimento):

Ciclo	Turma	Escola
1º Ciclo	1º e 2º E 3º e 4º C/D	Escola Básica do Entroncamento
2º Ciclo	5º B 6º C	Escola EB 2, 3 Dr. Ruy d’Andrade – Entroncamento
3º Ciclo	7º J/K	Escola EB 2, 3 Dr. Ruy d’Andrade – Entroncamento

Tabela nº 2 – Indicação de Ciclos e turmas intervencionadas

Nas tarefas de preparação e lecionação de aulas, avaliação, elaboração de avaliação final estão incluídas as horas com a orientadora, a professora cooperante e as reuniões assistidas, bem como, as horas de trabalho individual levado a cabo para a diversidade de planificações das aulas.

A elaboração do relatório final divide-se, então, entre pesquisa, leitura, análise, redação e revisão. Itens-base do relatório são: introdução, estado de arte, apresentação das atividades do *Dossier de Estágio*, considerações gerais, bibliografia e webgrafia e anexos.

Durante o desenvolvimento das aulas, para além de serem utilizadas algumas das metodologias de Educação Musical, já referidas, foi também recorrente a recurso à imitação, enquanto estratégia de ensino.

A aprendizagem por imitação é apresentada por Bandura (*apud* Papalia, 2001) na sua teoria de aprendizagem social. Esta teoria defende que as crianças aprendem os comportamentos sociais por meio da observação e da imitação.

As crianças adquirem novas capacidades através da *aprendizagem por observação* – olhando os outros. Demonstram a sua aprendizagem através da imitação de um modelo, por vezes quando o modelo já não está presente. De acordo com a teoria da aprendizagem social, a imitação de modelos é o elemento mais importante no modo como a criança aprende uma língua, lida com a agressão, desenvolve um sentido moral e aprende comportamentos adequados ao género. Contudo, a aprendizagem por observação pode ocorrer mesmo se a criança não imita o comportamento observado (Papalia *et al*, 2001: 29-30).

Outros autores defendem que a imitação é uma característica própria de quase todos os seres vivos, não sendo os mamíferos exceção:

[...] esta aprendizagem imitativa está de acordo com o princípio da autonomia. Assim, por simples imitação, os seres vivos adquirem rapidamente uma forma de comportamento no seu meio social. Isto pode, aliás, ser feito inconscientemente e sem uma intenção precisa (Dubois, 1994: 123).

Como se verifica, esta forma de aprendizagem, para além de parecer muito natural e simples, pode tornar o ensino-aprendizagem mais fluente e eficaz. Contudo, será bom referir a existência de vários modos de imitação, tais como a imitação motora, a imitação com reforço, a imitação empática, a imitação compreensiva e também a imitação diferida (Cabral, 2001: 10-12).

Na música, a imitação é uma estratégia bem sucedida, tanto no trabalho vocal como instrumental. Ter um exemplo auditivo e/ou visual facilita a aprendizagem dos alunos. Os resultados evidenciam-se como nos diz Dubois (1994: 123) «no homem, as crianças, imitando os adultos, têm acesso rápido a um *modus vivendi* semelhante ao dos adultos».

Natureza do espaço político de implementação

A PP decorreu no AECE. Este agrupamento foi constituído, a partir da Escola Secundária do Entroncamento e o antigo Agrupamento Alpha, em Julho de 2012, estando sob a direção de uma CAP no ano de 2012/2013. Atualmente, o AECE é composto por três Jardins de Infância, quatro escolas de 1º Ciclo, uma escola EB 2,3 e uma escola secundária com 3º Ciclo, situando-se na cidade do Entroncamento.

O concelho do Entroncamento está circundado pelos concelhos de Vila Nova da Barquinha, Golegã, Torres Novas e Tomar. É fruto da recusa, por parte dos locais acima referidos, da receção do entroncamento de linhas ferroviárias, que ligam o norte, o sul e o leste do país.

A história desta cidade e concelho remonta a 1862 aquando do início da construção deste mesmo entroncamento de linhas ferroviárias. Contudo, nessa época, apenas existiam, no espaço territorial agora ocupado pela cidade, terrenos agrícolas com dois pequenos aglomerados, *O Casal das Vaginhas* e *A Ponte da Pedra*. Em 1882, na sequência do enraizamento de trabalhadores ferroviários, nesta nova povoação, agora designada Entroncamento, foi imperioso construir uma escola para alfabetizar as crianças dos trabalhadores provenientes do norte e do sul do país. Simões (2006: 39), diz-nos que «o Entroncamento ainda hoje continua a ser a terra com mais diversidade de gentes vindas de norte a sul e que aqui convivem saudavelmente».

A esta população ferroviária, juntou-se-lhe uma concentração de serviços militares entre 1918 e 1928, uma vez que o Entroncamento recebeu o *Batalhão de Sapadores do Caminho-de-ferro*, a *Sucursal da Manutenção Militar*, as oficinas do *Parque automóvel Militar*, o *Esquadrão de Cavalaria Motorizada*, o *Depósito Geral de Material de Guerra*, o *7º Grupo de Companhias de Administração Militar*, uma *Secção do Depósito Geral de Medicamentos*

Sanitários e de Hospitalização, a Estação Rádio-Telegráfica e ainda um Posto fiscal.

Através do Decreto 12 192, de Agosto de 1926 o Entroncamento tornou-se numa freguesia com 800 habitantes (Simões, 2006: 57). Através do DL nº 22 010 de 21 de Dezembro de 1932 eleva-se a cidade (Simões, 2006: 66). A criação do concelho do Entroncamento vem descrita no DL nº 35 184, de 24 Novembro de 1945 (Simões, 2006: 77).

Atualmente, o Entroncamento conta com um aglomerado populacional de 20 206 pessoas (nº obtido no censos 2011) para uma área de 13,8 quilómetros quadrados. Esta população está dividida em duas freguesias, *Freguesia de São João Baptista* e *Freguesia Nossa Sr.ª de Fátima*.

Para esta população, o concelho dispõe de: *Mercado Municipal, Recinto Multiusos, Parque de Estacionamento Subterrâneo, Praça Salgueiro Maia, Cemitério Municipal*, no que diz respeito aos equipamentos urbanos. De serviços administrativos o Entroncamento dispõe de *Serviço de Finanças, Conservatória do Registo Civil e Predial, Cartório Notarial*, Serviço local do *Instituto de Solidadriedade e Segurança Social* e ainda de um posto dos CTT. Para a saúde dispõe de um *Centro de Saúde* e do *Hospital S. João Baptista da Santa Casa da Misericórdia* para além de diversas farmácias. Na área da Justiça e Segurança existem o *Tribunal Judicial*, a *Polícia de Segurança Pública*, a *Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários*, o *Serviço Municipal de Proteção Civil*, a *Manutenção Militar* e ainda o *Regimento de Manutenção*. Dispõe ainda de um *Gabinete de Incerção Profissional*.

A nível cultural dispõe do *Cine Teatro São João* (indisponível desde 2010), uma *Biblioteca Municipal*, *Centro Cultural* (hoje transformado em café), *Museu Nacional Ferroviário e Rotunda de Locomotivas* em conjunto com várias Associações promotoras de cultura.

Para além do Agrupamento de Escolas a cidade dispõe ainda da creche *Mimos Mágicos*, do Jardim-escola *João de Deus*, dos Jardins-de-Infância *Encoprof* e

Maria Rapaz, da *Locomotiva da Pequenada*, do *Centro Social Paroquial*, da escola *Rumo ao Futuro*, do colégio *dos Navegantes* e do Externato *Mouzinho de Albuquerque*, de um *Centro de Ensino e Recuperação do Entroncamento* (CERE), da Escola Profissional *Gustave Eiffel*, bem como do Centro de Novas oportunidades *Gustave Eiffel*, do Instituto de Formação Profissional *Fernave* e ainda de um *Centro de Línguas*, e ainda a *Academia de Saberes*, polo do Instituto Politécnico de Tomar (IPT). Por sua vez, para apoio à Infância dispõe de uma *Comissão de Proteção de Crianças e Jovens*.

A nível desportivo, para além de várias associações existentes, dispõe de um *Centro Municipal de Marcha e Corrida*, *Campos de Futebol*, *Piscinas Municipais*, *Pavilhão Desportivo Municipal* (onde se encontra uma *Sala de Cultura*) e ainda uma *Pista de Atletismo José Canelas*.

No que respeita a espaços verdes existem, espalhados pela cidade, alguns jardins, nomeadamente o *Largo das Comunidades*, o *Jardim Afonso Serrão Lopes*, *Jardim Parque Dr. José Pereira Caldas* e ainda o reestruturado, *Parque do Bonito*.

Para apoio a Sêniore o Entroncamento dispõe de vários Lares, tais como, *Santa Casa da Misericórdia*, *Fernando Eiró Gomes*, *dos Ferroviários*, bem como de um *Centro de Convívio* e de uma *Universidade Sénior* (2005).

A nível da comunicação existe a *Rádio Voz*, o *Jornal de Notícias do Entroncamento* e o *Entroncamento Online*.

Do Património Cultural fazem parte a Igreja Matriz, a Capela de S. João, o Chafariz das Vaginhas, o Centro Cultural, a Igreja Nossa Sr.^a de Fátima, a Locomotiva 094 e os Bairros Ferroviários.

Da Escola Básica do Entroncamento

A Escola Básica do Entroncamento é a mais antiga do concelho, remontando a 1937. Situa-se na parte norte da cidade, junto à AFCE.

A nível físico, a escola é constituída por um único bloco com rés do chão e 1º andar, este último construído em 1961. Neste edifício encontram-se 4 salas e, em anexo, possui uma sala polivalente, construída em 1997, «destinada a prática da educação física, a auditório, a espaço de exposições, a atividades de complemento curricular, etc.» (Regimento, 2011/2012). A nível de espaços exteriores, esta escola contém um parque com equipamento lúdico, não nas melhores condições; um parque desportivo com relva sintética; um logradouro, pequeno para a quantidade de alunos e, ainda o espaço circundante em terra batida. Todo este espaço carece de boa conservação.

As salas de aula destinam-se a 2 turmas, devido ao facto de o horário desta escola se dividir em duplos. Esta situação faz com que os armários disponíveis sejam insuficientes. O restante mobiliário é suficiente e adequado à faixa etária dos alunos e encontra-se em bom estado. A nível de equipamento, todas as salas estão devidamente equipadas e a escola possui bons recursos pedagógicos. Para a prática desportiva e performativa, a escola dispõe da sala polivalente, bem como do espaço exterior (*vd.* Anexo III).

Nesta escola só se ministram aulas do 1º Ciclo e cada horário, tanto o do período tarde como o da manhã, possui uma turma por ano escolar, 1º, 2º, 3º e 4º anos, totalizando 8 turmas, 2 de cada ano escolar. Em cada turma existe em média 22,5 alunos, contabilizando o total de 175 alunos. A nível de recursos humanos, a escola dispõe de 12 professores e 6 assistentes operacionais.

Descrição da sala de aula de Música

Dado o horário e a dimensão da escola, as AECs, são ministradas fora deste espaço escolar. No que respeita ao Ensino da Música, as aulas são dadas na AFCE. A sala destinada para estas aulas, é parcialmente quadrada, de

dimensões razoáveis (mais ou menos 6,5 passos por 8 passos). A disposição das cadeiras, com apoio, é em forma de U, encostadas à parede e contém: quadro pautado, quadro branco, leitor de Cd/Mp3. A nível de instrumentos disponibiliza: mala com instrumentos Orff incompleta, clavinova, 2 xilofones (alto e soprano), 2 metalofones (soprano) e 2 jogo de sinos; também dispõe de equipamento de projeção, não montado mas com possibilidade de utilização.

Caraterização da Turma E – 1º e 2º ano

Esta turma é constituída por 16 elementos, 8 do género feminino e 8 do género masculino, sendo metade do 1º ano e metade do 2º. Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

A nível comportamental, nota-se uma clara distinção entre os alunos do 2º ano, mostrando um comportamento mais calmo e sossegado e os alunos do 1º ano, ainda em fase de aquisição de regras, mostrando um comportamento mais conturbado e irrequieto. A disposição desta turma na sala de aula foi: alunos do 2º ano intercalados com os do 1º, assim, conseguiu-se manter o 1º ano mais calmo, com o apoio do 2º ano.

Na turma está inscrito um aluno NEE abrangido pelas alíneas a, b, d e f do DL 3/2008.

A nível socio económico a turma apresenta metade dos alunos subsidiados dos quais metade estão com o escalão A e a outra metade, com escalão B, totalizando 8 alunos com atribuição de subsídio.

Atividades desenvolvidas

Nesta turma foram desenvolvidas atividades muito diversificadas. Entre estas atividades encontram-se: percussão corporal, jogos vocais com movimento, aprendizagem de canções com e sem coreografia, o contacto com os instrumentos de percussão e percussionista e o concerto da bicharada (anexoVI), abaixo exemplificado (Planificação e Reflexão), através de

apresentação em “imagem”, devido ao número de páginas imposto para o documento (seja ele constituído por ou para um ciclo, dois ou três e, no caso, são três pelo mesmo número de páginas), pelo que as restantes planificações das aulas lecionadas, farão parte nos anexos IV e V. Esta multiplicidade de atividades deve-se à liberdade de escolha possível no 1º Ciclo.



Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento
Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Planificação a curto prazo – Aula nº 12

Escola: Básica do Entroncamento	Turma: 1º /2º E	Data: 30.01.2013
Sumário: O Concerto da Bicharada	Lição nº 51	Duração: 45minutos
<u>Conceitos e Conteúdos Programáticos:</u> Sons Longos e sons curtos. Silêncio. Timbre – Animais domésticos (exploração vocal). Forma – Introdução e Coda		
Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos
Reconhecer e identificar o silêncio como parte importante da música. Executar e controlar os sons vocais e o silêncio. Vivenciar a introdução e a coda numa execução musical.	<i>Apresentação da peça “O concerto da bicharada” a estudar</i> <i>Análise da peça “O concerto da bicharada”</i> <i>Apresentação do silêncio como parte da música</i> <i>Estudo da peça sem acompanhamento instrumental</i> <i>Abordagem à Introdução e coda</i> <i>Execução da peça com acompanhamento instrumental</i> <i>Contextualização sobre a peça e o compositor.</i>	Manual: Pequenos Músicos CD1: Faixas 30 e 31: Audição: “Os Fosseis” – O Carnaval dos animais de Camille Saint-Saëns
<u>Avaliação:</u> <i>Observação direta</i> Controlo vocal Parâmetros comportamentais / atitudinais: Interesse, participação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia.		

Professora Orientadora: Amparo Carvas	Professora Cooperante: Ana Cristina Coelho	Professora Estagiária: Katia Rodrigues
------------------------------------------	-----------------------------------------------	-------------------------------------------



Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento
Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico
Reflexão da aula nº 12

Escola: Básica do Entroncamento	Turma: 1ª e 2ª E	Data: 30.01.2013
Sumário: Estudo e execução do concerto da bicharada	Lições nº 51	Duração: 45 minutos
<p><i>Preparação da aula</i></p> <p>Esta aula pretende dar seguimento à planificação anual para as atividades de Expressão Musical das AEC, homologada pelo conselho pedagógico. Contudo, os conteúdos e atividades a propor, estão designadas no programa Nacional de Expressão e Educação Musical no 1º Ciclo no seguintes termos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos de Exploração – Voz <ul style="list-style-type: none"> o Experimentar sons vocais (aqueles que a criança é capaz de produzir) ▪ Expressão e criação musical <ul style="list-style-type: none"> o Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com a voz ▪ Representação do som <ul style="list-style-type: none"> o Inventar/utilizar gestos, sinais e palavras para expressar/comunicar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Timbre ▪ Duração ▪ Pulsação o Contactar com várias formas de representação sonora/musical <p>As estratégias escolhidas subentendem a autodescoberta, a execução e repetição para consolidação da atividade de forma lúdica.</p> <p>Os materiais utilizados fazem parte do manual <i>Pequenos Músicos</i>, os quais são:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manual página nº ▪ Cd nº 1: faixa nº 30 e 31 – Audição “Os fósseis – Carnaval dos Animais de Camille Saint-Saëns” <p><i>Desenvolvimento da aula</i></p> <p>A aula teve início pelas 14h30. Após se terem sentado nos respetivos lugares foi-lhes dito que iriam realizar uma atividade que seria parecida com a preparação de um concerto.</p>		

Começou-se por escrever no quadro os números que representavam os tempos dos compassos, enquanto esta tarefa decorria sentia-se uma certa agitação entre os alunos. Perguntou-se, então, qual o significado dos números. De seguida escreveu-se a duração dos sons por cima dos números que representavam as pulsações. Aquando desta tarefa os alunos reconheceram a escrita e perceberam a atividade. Esta começou com a leitura com uma só sílaba, "pa". Esta primeira leitura correu sem grandes dificuldades. Seguidamente decidiu-se complicar a leitura e foram escritas algumas letras por cima das linhas representativas do som. Enquanto esta tarefa era feita ia-se perguntando, quais eram essas letras e a que animais correspondiam ou podiam corresponder. No fim de todos os sons estarem com um animal correspondente deu-se início à leitura com as onomatopeias correspondentes.

Após a repetição do exercício, propôs-se a audição do excerto da peça "Os fósseis" da obra *O Carnaval dos animais* de Camille Saint-Saens. No fim da audição falou-se da introdução e da coda dando como exemplo as músicas que eles ouvem na rádio dando ênfase à parte dos cantores. Por fim, propôs-se juntar a leitura previamente estudada ao excerto escutado. A atividade foi aceite com entusiasmo e realizada por diversas vezes até estar perfeita.

No fim da aula cantou-se a canção "Dá-me Letras" anteriormente aprendida.

A aula deu-se por terminada às 15h15.

Reflexão final

Conjuntamente com a professora cooperante conduziu-se que a aula seguiu a planificação proposta e que o envolvimento dos alunos na realização das atividades foi muito proveitoso. Este facto esteve relacionado com a forma como as atividades foram encadeadas e dinamizadas.

Caraterização da Turma C/D – 3º e 4º ano

Esta turma é constituída por 20 elementos, 6 do género feminino e 14 do género masculino. Visto ser uma turma mista contém 8 alunos do 3º ano e 12 do 4º ano. Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. A nível comportamental a turma é agitada mas muito interessada. Os alunos do 3º ano, em minoria, enquadram-se muito bem no universo do 4º ano. Contudo os elementos masculinos do 4º ano apresentam o comportamento mais irrequieto, prejudicando, por vezes, o desenvolvimento normal da aula. A disposição da turma da sala nunca foi imposta apesar de se notar uma disposição regular.

A assiduidade do grupo não é estável, havendo elementos que não comparecem regularmente. Não se consegue fazer uma análise socio-económica, pela falta dos dados que não foram facultados.


Atividades desenvolvidas

Nesta turma, devido a questões comportamentais, trabalhou-se mais sob a forma de canto. Contudo conseguiu-se fazer a transversalidade com *Estudo do Meio* e *Lingua Portuguesa*, conhecer o Jazz e a Música Tradicional Portuguesa como estilos musicais e ainda trabalhar ritmo como se encontra exemplificado na aula que se apresenta de seguida (ver anexo IX). As planificações das restantes aulas lecionadas fazem parte do anexo VII bem como as respetivas reflexões se encontram no anexo VIII.



Agrupamento de Escolas Cidade do entroncamento
Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Planificação a curto prazo – Aula nº 13

Escola: Básica do Entroncamento		Turma: 3º/4º C/D	Data: 01.02.2013
Sumário: Jogos sobre um ostinato rítmico		Lição nº 32	Duração: 45minutos
<u>Conceitos e Conteúdos Programáticos:</u> Ostinato rítmico. Figuras rítmicas – semínima e colcheias			
Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	
<p>Vivenciar o ostinato rítmico</p> <p>Desenvolver destreza motora e psicomotricidade</p> <p>Desenvolver a capacidade de trabalhar em conjunto</p>	<p><i>Apresentação do ostinato</i></p> <p><i>Realização do ostinato</i></p> <p>Com sílabas iguais e batendo a pulsação</p> <p>Com o método de E. Gordon, batendo a pulsação</p> <p>Ritmo com palmas</p> <p>Ritmo das pernas:</p> <p>com as mãos alternadas</p> <p>mão direita na pulsação, mão esquerda na parte fraca do tempo</p> <p>uma pulsação em cada perna</p> <p>Divisão da turma em dois</p> <p>Um grupo faz a primeira metade do ostinato em palmas enquanto o segundo faz a segunda metade</p> <p>Realização do ostinato, um de cada vez sem parar o tempo</p> <p><i>Audição da peça “Danza de las Hachas” de Joaquín Rodrigo</i></p> <p><i>Jogos rítmicos com a peça e o ostinato</i></p>	<p>Ostinato rítmico:</p>  <p>Cd: Orquestra do Pautas 3, faixa nº 22</p>	
<u>Avaliação:</u> <i>Observação direta</i> Coordenação motora Parâmetros comportamentais / atitudinais: Interesse, participação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia.			

Professora Orientadora: Amparo Carvas	Professora Cooperante: Ana Cristina Coelho	Professora Estagiária: Katia Rodrigues
------------------------------------------	-----------------------------------------------	-------------------------------------------

2012/2013



Agrupamento de Escolas Cidade do entroncamento
Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico
Reflexão da aula nº 13

Escola: Básica do Entroncamento	Turma: 3ª e 4ª C/D	Data: 01.02.2013
Sumário: Exercícios rítmicos com um ostinato rítmico Acompanhamento da peça "Danza de las Hachas"	Lições nº 32	Duração: 45 minutos
<p><i>Preparação da aula</i></p> <p>Esta aula pretende dar seguimento à planificação anual para as atividades de Expressão Musical das Atividades de Enriquecimento Curricular, homologada pelo conselho pedagógico. Contudo, os conteúdos e atividades a propor, estão designadas no programa Nacional de Expressão e Educação Musical no 1º Ciclo no seguintes termos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos de Exploração: Corpo <ul style="list-style-type: none"> o Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas... o Acompanhar canções com gestos e percussão corporal • Desenvolvimento auditivo <ul style="list-style-type: none"> o Identificar e marcar a pulsação e/ou ritmo de: lengalengas, canções, melodias e danças, utilizando percussão corporal, instrumentos, voz, movimento o Reconhecer ritmos e ciclos • Expressão e criação musical <ul style="list-style-type: none"> o Utilizar diferentes maneiras de produzir sons: com percussão corporal • Representação do som <ul style="list-style-type: none"> o Identificar e utilizar gradualmente dois símbolos de leitura e escrita musical <p>As estratégias utilizadas consistem na imitação e na cooperação na elaboração de um acompanhamento rítmico para uma música instrumental.</p> <p>Os materiais utilizados são uma célula rítmica simples e na obra <i>Danza de las Hachas</i> de Joaquín Rodrigo.</p> <p><i>Desenvolvimento da aula</i></p> <p>A aula teve início às 10h55. Após se terem sentado nos respetivos lugares foi-lhes explicado que iriam realizar todas as atividades da aula tendo como base o ritmo apresentado no quadro. Com isto pôs-se a questão: como é que passaríamos a aula toda com um ritmo tão pequeno e simples? Alguns alunos deram algumas sugestões enquanto</p>		

os outros ficavam pensativos.

Começou-se pela leitura do ritmo com a sílaba “pam” e marcando a pulsação na perna. Depois mudou-se a sílaba pelo método Gordon. Seguidamente à leitura propôs-se a execução do ritmo em palmas; nas pernas, com as mãos alternadas, a parte forte do tempo na direita e a parte fraca na esquerda, as mãos alternadas por cada pulsação, primeira metade do ritmo na perna direita e a segunda metade na perna esquerda. Estes exercícios foram repetidos as vezes necessárias, em forma de ostinato, para que todos os alunos os pudessem fazer bem. Após este conjunto de exercícios a turma foi dividida ao meio e o ritmo também. A um dos grupos foi indicado fazer a primeira metade do ritmo em palmas e ao outro grupo, a segunda metade nas pernas com as mãos alternadas. Este exercício foi repetido com os grupos trocados.

Concluindo estes exercícios, foi proposto aos alunos a audição da peça e pedido que no final da audição sugerissem atividades onde pudessem juntar o ritmo estudado à peça. Após a audição da peça alguns alunos sugeriram o acompanhamento da mesma com o ritmo executado em palmas. Seguiu-se esta atividade. No fim da mesma concluiu-se que a peça era muito longa para um só batimento. Tendo em conta este facto perguntou-se aos alunos que grupos de instrumentos estavam a tocar e foi elaborado um esquema simples de percussão corporal para acompanhar a peça. Este esquema consistia em fazer um movimento de percussão corporal para cada conjunto de instrumentos. Seguiu-se a atividade.

Para concluir fizeram-se algumas alusões à peça, à sua época e, também, à função da mesma. Como esta era uma dança, explicou-se os passos da mesma e em género de curiosidades, ensinou-se aos alunos as principais características e movimentos desta dança.

Já no final da aula e a pedido dos alunos, estes cantaram a canção, “No Verão” com acompanhamento instrumental.

A aula deu-se por terminada já pouco depois das 11h40.

Reflexão final

Em conjunto com a professora cooperante concluiu-se que a dinâmica das aulas estava a melhorar significativamente, e que a estratégia utilizada para alcançar os objetivos propostos foi bem escolhida e eficaz. A planificação correspondeu ao desenvolvimento da aula.

Da Escola EB 2, 3 Dr. Ruy d'Andrade

A escola EB 2, 3 Dr. Ruy d'Andrade situa-se na zona sul da cidade do Entroncamento. Esta escola encontra-se de momento em fase de reconstrução, estando maioritariamente demolida. Existem ainda dois edifícios por demolir, a saber, o edifício principal e a biblioteca. O edifício principal contém: a sala de professores, o gabinete da direção, a secretaria, uma sala polivalente, a papelaria, a sala de audiovisuais, o estúdio de gravação e ainda o gabinete médico. Também neste edifício mas com entrada no exterior encontram-se as duas salas de música existentes.

Durante este processo de reconstrução, as aulas são dadas em contentores. No total contabilizam-se 36 salas, para as diversas especificidades. Em síntese, 18 são salas de aulas gerais; 4 são destinadas às Ciências Naturais e Físico-químicas; 4 para trabalhos manuais; 1 para TIC; 3 para desenho; 2 destinadas à EM; e 4 salas para o ensino especial e outras funcionalidades.

Para a prática de atividade física, esta escola dispõe de um pavilhão desportivo devidamente equipado. Já para a prática performativa, a mesma não dispõe de espaço próprio, adequando, quando necessário, o espaço polivalente existente no edifício principal ou a biblioteca.

Nesta escola são ministrados o 2º e 3º Ciclos, contemplando os anos escolares entre o 5º e o 9º ano. No 2º Ciclo existem 20 turmas divididas entre o 5º e o 6º ano, com 10 turmas para cada ano escolar. Estas turmas contém uma média de 22,5 alunos. Já no 3º Ciclo existem 14 turmas, mais concretamente: 5 no 7º e 9º ano e 4 no 8º ano. Em média as turmas do 3º Ciclo contém 17,8 alunos. No total contabilizam-se 700 alunos em toda a escola. Para estes alunos existem, a nível dos recursos humanos, 83 professores, dos quais 5 são de EM, e 21 assistentes operacionais.

Descrição das salas de aula de Música

Existem duas salas para a disciplina de Educação Musical situadas no edifício principal, com entrada pelo exterior.

Sala M1

A sala é quadrada, medindo cerca de 9 passos quadrados. Contém material informático adequado, isto é, computador e projetor. Contém também um leitor de Cd, uma aparelhagem de som e uma estante de metal. A nível do instrumental esta sala dispõe de um órgão elétrico, um sintetizador, uma viola acústica, cinco guitarras e um conjunto de orquestra orff completo.

Para esta sala o professor só necessita de levar material didático e o material dos alunos consiste no manual, caderno e flauta de bisel. A sala é pequena, e com muitas mesas, dado o número de alunos por turma fazendo com que não haja espaço para atividades de movimento.

Sala M2

A descrição da sala M2 é idêntica à sala M1, simplesmente, esta é sensivelmente menor (8 passos quadrados), e dispõe de mais instrumental orff.

Caraterização da Turma 5º B

Esta turma é constituída por 27 elementos, 14 do género feminino e 13 do género masculino. Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos. Entre os alunos encontram-se quatro alunos com 1, 2, 3 e 4 retenções.

A nível comportamental a turma é sossegada, muito participativa, conseguindo-se uma boa rentabilidade de trabalho. A disposição da turma na sala de aula foi sempre a mesma, optando-se pelas mesas em linha, pelo extenso número de alunos e a dimensão da *Sala M2*.

A nível socio-económico, na análise feita aos dados facultados, constata-se que a grande maioria dos pais desta turma encontram-se ativos, sendo poucos os que se encontram desempregados.

Atividades desenvolvidas

As atividades desenvolvidas com esta turma consistiram no seguimento do manual adotado pela escola de acolhimento. Desse manual foram dados os seguintes conteúdos: nota mi, coda, crescendos e diminuendos, intensidade sonora – poluição sonora e a forma binária. Estes conteúdos foram dados a partir de atividades de audição e execução propostas no manual. Porém para o tema da poluição sonora foi construído uma apresentação em powerpoint para maior sensibilização dos alunos (ver anexo XII). Como exemplo apresenta-se, de seguida, a planificação e respetiva reflexão dessa aula. As restantes encontram-se planificadas no anexo X com as respetivas reflexões no anexo XI.



Agrupamento de Escolas Cidade do entroncamento
Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico
Planificação a curto prazo – Aula nº 10

Escola: EB 2.3 Dr. Ruy de Andrade - Entroncamento		Turma: 3º B	Data: 29.01.2013
Sumário: Poluição sonora, causas e efeitos. Educação para a audição		Lições nº 29 e 30	Duração: 90 minutos
Conceitos e Conteúdos Programáticos: Intensidade de som – volume sonoro. O Decibel			
Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	
<p>Compreensão e informação</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar e reconhecer a poluição sonora como nociva para a saúde. Compreender os efeitos nocivos do excesso de volume sonoro na audição. Identificar e reconhecer o sistema auditivo e as suas propriedades. Identificar a unidade de medida da intensidade do som. Identificar os cuidados a ter para a manutenção da sua saúde auditiva. <p>Destreza:</p> <ul style="list-style-type: none"> Executar, com autonomia e individualmente, as peças, respeitando e obedecendo à dinâmica, à forma e à qualidade agógica das mesmas 	<p><i>Introdução ao tema com a visualização de um powerpoint explicativo sobre a poluição sonora.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Clarificação do significado de poluição; Síntese de exemplos de poluição, causas e consequências dos mesmos exemplos; Apresentação do tema "A poluição sonora"; Apresentação e explicação do decibel como uma unidade de medida da intensidade do som; Verificação de quais as causas da poluição sonora; Visualização de imagens ilustrativas dessas mesmas causas; Apresentação de uma tabela demonstrativa e exemplificativa sobre a quantidade de decibéis por cada som do quotidiano; Abordagem sobre os efeitos e consequências da poluição sonora Apresentação do sistema auditivo: <ul style="list-style-type: none"> Visualização de uma imagem demonstrativa Visualização de um vídeo demonstrativo Apresentação de cuidados a ter com o sistema auditivo Visualização de um filme de animação sobre o tema em género de conclusão <p><i>Realização de avaliação de flauta das peças "Mi Stereo" ou "The Entertainer"</i></p>	<p>Powerpoint</p> <p>Vídeos:</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=HXVT8yu4jrk</p> <p>http://www.youtube.com/watch?v=rFuWPlhQzw4</p> <p>http://www.youtube.com/watch?feature=fwfp&v=3llr8e-OpmY&NR=1</p> <p>http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=PedqT6GMVE</p>	
<p>Avaliação:</p> <p><i>Prática Instrumental</i></p> <p><i>Observação direta</i></p> <p>Aquisição de conhecimentos</p> <p>Parâmetros comportamentais / atitudinais:</p> <p>Interesse, participação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia.</p>			

Professora Orientadora: Amparo Carvas	Professora Cooperante: Ana Cristina Coelho	Professora Estagiária: Katia Rodrigues
------------------------------------------	-----------------------------------------------	-------------------------------------------



Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento
Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico
Reflexão da aula nº 10

Escola: EB 2.3 Dr. Ruy de Andrade - Entroncamento	Turma: 5ºB	Data: 29.01.2013
Sumário: A poluição sonora – O Décibel A importância da prevenção da poluição sonora	Lições nº 29 e 30	Duração: 90 minutos
<p><i>Preparação da aula</i></p> <p>No seguimento da planificação a médio prazo elaborada e homologada na escola Dr. Ruy d'Andrade, esta planificação a curto prazo contempla os seguintes níveis do programa nacional de Educação Musical no 2º Ciclo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica – Nível X • Altura – Preparação para o Nível V • Ritmo – Nível III • Forma – Nível V e VII <p>As estratégias sugeridas para atingir os objetivos pretendidos tendem a facilitar a aquisição de conhecimentos através da:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualização dos conceitos e exemplos dados • A simplificação dos conceitos e conteúdos • Sequenciação das aprendizagens fazendo a ponte com o já aprendido anteriormente <p>Os materiais a utilizar consistem numa apresentação em <i>powerpoint</i> elaborada com imagens e informações retiradas da <i>web</i> sobre o tema a tratar. Para a realização da avaliação será utilizada uma grelha de avaliação, elaborada em <i>Excel</i>, que fará a média entre os seguintes pontos a avaliar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo • Altura • Dedilhação • Expressão • Forma • Postura <p>A estes materiais será necessário acrescentar a Flauta de Bisel para a realização da avaliação.</p> <p><i>Desenvolvimento da aula</i></p>		

A aula teve início às 8h30.

Os alunos entraram, sentaram-se nos seus lugares, retiraram o material da disciplina das respetivas mochilas e colocaram-no nas suas mesas. Após esta tarefa de rotina, foi escrito o sumário da aula anterior e foram abertas as lições da aula a realizar. Deu-se início às atividades programadas para a aula.

Começou-se por referir a importância do assunto a ser tratado: poluição sonora. Para uma melhor perceção utilizou-se, como apoio, um suporte visual, previamente elaborado, em formato powerpoint. A primeira parte da apresentação do powerpoint, foi sobre a poluição em geral. Esta parte da apresentação consistiu num questionário feito aos alunos, com a respetiva apresentação das respostas no suporte visual. A turma reagiu com entusiasmo dando a sua opinião ativamente. Seguidamente foi feita a apresentação da poluição sonora numa forma expositiva. Durante esta parte da apresentação os alunos mantiveram-se atentos, interessados e participativos, colocando as suas dúvidas e dando a sua opinião.

A apresentação da poluição sonora começou com uma caracterização da mesma, com o recurso a imagens de fontes sonoras produtoras dessa poluição. Seguidamente, apresentou-se a unidade de medida da intensidade do som, as causas da poluição sonora, e exemplos do número de decibéis de alguns sons comuns. Apresentaram-se alguns dos efeitos e das consequências da poluição sonora. Falou-se, também do sistema auditivo e do funcionamento do ouvido. De seguida, indicaram-se alguns cuidados a ter com os ouvidos, de forma a prevenir possíveis lesões auditivas. Esta aula foi dinâmica com a participação ativa dos alunos que se mostraram muito interessados e sensibilizados com o tema. Contudo, duas das propostas visuais não se puderam desenvolver por falha do equipamento técnico na sala de aula.

Deu-se por terminada a aula às 10h00.

Reflexão final

Em conjunto com a professora cooperante concluiu-se que a aula foi bem gerida com os recursos apresentados. A aula foi dinâmica, com uma participação muito positiva por parte dos alunos.

Caraterização da Turma 6º C

Esta turma é constituída por 20 elementos, 10 do género feminino e 10 do género masculino. Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. A turma é reduzida devido à presença de três alunos com NEE, dois deles abrangidos pelas alíneas a, b, d e f e o terceiro abrangido pelas alíneas a, d, e e f do DL 3/2008. Entre os alunos da turma encontram-se 5 alunos que ficaram retidos entre uma e duas vezes.

A nível comportamental a turma não apresenta um mau comportamento, mas também é pouco interessada e participativa. A disposição dos alunos na sala foi sempre a mesma, e as mesas estão por linhas dado a dimensão da *Sala M1*.

A nível socio-económico, foi atribuído a 8 alunos, subsídio escolar, 7 escalões A e um escalão B.

Atividades desenvolvidas

As atividades desenvolvidas com esta turma consistiram no seguimento do manual adotado pela escola de acolhimento. Desse manual foram dados os seguintes conteúdos: pontilhismo tímbrico, síncopa, escala diatónica, acidentes, *tenuto* e *sforzato*. Estes conteúdos foram dados a partir de atividades de audição e execução propostas no manual. Para complementar foram elaboradas duas apresentações em powerpoint, uma sobre o pontilhismo tímbrico e a outra consistiu na apresentação da música tradicional do Japão. A aula a servir de exemplo será a aula assistida pela orientadora que utilizou os materiais apresentados no anexo XV. As restantes aulas lecionadas encontram-se planificadas no anexo XIII com as respetivas reflexões a figurarem no anexo XIV.



Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento
Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico
Planificação a curto prazo – Aula nº 26

Escola: EB 2.3 Dr. Ruy de Andrade - Entroncamento		Turma: 6º C	Data: 22.04.2013
Sumário: Continuação do estudo da peça "Tangorff"		Lições nº 49 e 50	Duração: 90 minutos
Conceitos e Conteúdos Programáticos: Escala diatónica de Fá maior. Estilos musicais – Tango. <i>Tenuto</i> e <i>Sforzato</i> . Forma Binária, Introdução e Interlúdio			
Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	
Compreensão: <ul style="list-style-type: none">Identificar na pauta os sinais em escrita convencional de <i>tenuto</i> e <i>sforzato</i>;Reconhecer o tango como um estilo musical.	<i>Apresentação do trabalho a realizar</i> <i>Execução da parte de flauta</i> <i>Estudo das pequenas percussões da Parte A</i> Visualização rítmica e formal Distribuição dos instrumentos Exemplificação da execução Execução da Parte A	Peça: "Tangorff" Manual: 100% Música p. 39 CD2 – faixas 27 e 28: Audição "Tangorff"	
Destreza: <ul style="list-style-type: none">Executar instrumentalmente a peça respeitando a dinâmica e obedecendo e respeitando a forma, qualidade agógica e estética da mesma;Adquirir hábitos de execução em grupo e com instrumental orff	<i>Execução da parte A com flautas e as pequenas percussões</i> <i>Estudo do metalofone e Xilofone Contralto</i> Frase a frase Estudo individual Execução com flautas Execução do início da peça até ao fim da última frase estudada <i>Execução da parte A com todos os instrumentos</i> <i>Execução da Parte A com todos os instrumentos e com o acompanhamento instrumental</i>	Flauta de Bócel Clavas Pandeiretas Metalofone Contralto Xilofone Contralto	
Informação <ul style="list-style-type: none">Vivenciar o trabalho desenvolvido na área da música	<i>Pequena contextualização sobre o Tango</i>		
Avaliação: <i>Observação direta</i> Aquisição de conhecimentos Parâmetros comportamentais / atitudinais: Interesse, participação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia.			
Professora Orientadora: Amparo Carvas	Professora Cooperante: Ana Cristina Coelho	Professora Estagiária: Katia Rodrigues	



Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento
Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico
Reflexão da aula nº 26

Escola: EB 2.3 Dr. Ruy de Andrade - Entroncamento	Turma: 6º C	Data: 22.04.2013
Sumário: Continuação do estudo d peça "Tangorff" – xilofone e metalofone, clavas e pandeiretas.	Lições nº 49 e 50	Duração: 90 minutos
<p><i>Preparação da aula</i></p> <p>Devido ao facto desta aula ser a continuação da aula anterior, a preparação da mesma é idêntica à relatada na reflexão da aula anterior.</p> <p><i>Desenvolvimento da aula</i></p> <p>A aula teve início às 13h05.</p> <p>Os alunos entraram, tomaram os seus lugares, retiraram o material da disciplina das respetivas mochilas e colocaram-no nas suas mesas. Como estava presente a Doutora Amparo Carvas foi explicado aos alunos a presença da mesma. Posto isto, foram abertas as lições da aula a realizar e deu-se início às atividades programadas para a aula.</p> <p>As atividades começaram pela exposição teórica do estilo musical o "Tango". De seguida fez-se uma revisão do que tinha sido aprendido na aula anterior, isto é, Executou-se a parte de flauta da peça a estudar. Após esta revisão, cerca de 3 execuções dividiu-se os alunos pelos diversos instrumentos previamente escolhidos. Esta escolha foi feita tendo em conta as capacidades da turma e o número de alunos presente, a escolha recaiu em três linhas de acompanhamento: clavas, pandeireta e uma linha harmónica para xilofone e metalofone alto.</p> <p>Este estudo foi realizado na seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Frase a frase <ul style="list-style-type: none"> o Clavas o Pandeiretas o Linha harmónica * Após o estudo de um instrumento, executava-se a frase aprendida em conjunto com os instrumentos já trabalhados * Após o estudo de cada frase, executava-se a peça do início até à parte estudada. <p>Terminado o estudo da parte A, e ainda com tempo disponível sugeriu-se aos</p>		

alunos a aprendizagem da parte B da peça, com o estudo das linhas de acompanhamento das clavas e das pandeiretas. Após a concretização deste estudo sugeriu-se a execução da peça na íntegra e de seguida propôs-se o mesmo mas adicionando o acompanhamento áudio proposto pelo manual.

Após várias execuções deu-se por terminado as atividades, procedeu-se à arrumação dos instrumentos e ao levantamento das faltas de material. Enquanto isto, fez-se a despedida da professora estagiária.

A aula deu-se por terminada pelas 14h35.

Reflexão final

Em conjunto com a professora cooperante concluiu-se que os objetivos propostos foram alcançados e que a ponte de continuidade com a aula anterior foi bem sucedida, bem como, a correspondência com a planificação da aula.

Caraterização da Turma 7º J/K

Esta turma é constituída por 13 elementos, 6 do género feminino e 7 do género masculino. Os alunos apresentam idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Na turma encontra-se um elemento com Síndrome de Asperger.

O comportamento da turma é bom, mas os alunos são pouco participativos, sendo difícil conseguir uma aula dinâmica. Contudo com o desenvolvimento das aulas, a atitude dos mesmos apresentou grandes melhorias bem como se notou o aumento de entusiasmo com as atividades desenvolvidas na aula. A disposição da turma na sala é livre. Estas aulas desenvolveram-se na *Sala M1*.

Pelo facto de não ter sido facultado a caraterização da turma J, não se consegue caraterizar devidamente a turma, a nível socio-económico.

Atividades desenvolvidas

O módulo trabalhado com esta turma foi *Memórias e tradições*, apresentado na planificação que se segue. Neste âmbito foram desenvolvidas atividades para a descoberta da música tradicional portuguesa, com base em sites e pesquisa individual. Também foi trabalhado, em flauta de bisel, algum repertório tradicional, como por exemplo a canção, *Ó rama, ó que linda rama* (ver anexo XVIII), em duas vozes, como se encontra no exemplo dado. As restantes planificações e reflexões desenvolvidas neste âmbito figuram nos anexos XVI e XVII.

Sobre o desenvolvimento das atividades nesta turma deve-se referir que a turma, no início do estágio, apresentava-se pouco interessada e que com o desenrolar das aulas e com a metodologia adotada para o estudo do repertório para flauta, notou-se um crescendo no interesse e empenho dos alunos. Um exemplo disso encontra-se no facto de nas primeiras aulas, estarem sempre a olhar para o relógio, avisando que o tempo de aula tinha terminado. Já a meio do estágio, pediam se podiam tocar mais uma vez, mesmo já tendo passado o tempo definido para a aula.



Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento
Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico
Planificação a médio prazo – Música Tradicional Portuguesa

Escola: EB 2.3 Dr. Ruy de Andrade - Entroncamento		Turma: 7º J/K
Módulo: Memórias e Tradições		Duração prevista: 8 aulas
Objetivos	Reconhecer a música tradicional como identidade cultural de um país; Identificar características específicas de cada região; Reconhecer, identificar e distinguir o instrumentário português; Conhecer e identificar o repertório da música tradicional portuguesa; Executar vocal e instrumentalmente peças de música tradicional portuguesa.	
Conceitos e conteúdos programáticos	Polifonia, anacruse, ritmos pontuados, síncopas, compassos simples e compostos,	
Pré-Requisitos	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer diferentes técnicas instrumentais Conhecer e ter executado música portuguesa de diferentes géneros e estilos Conhecer a notação musical e regras de escrita musical bem como a utilização de diferentes códigos e convenções (alturas, durações, intensidades, espacialização sonora, timbres, texturas, formas e estruturas) 	
Atividades e estratégias	<ul style="list-style-type: none"> Exploração de <i>sites</i> sobre música tradicional portuguesa; Audição de música tradicional portuguesa; Execução de diferentes técnicas instrumentais; Interpretação de peças de diferentes géneros e estilos; Realização de peças, em grupo, de diferentes estilos de várias regiões do nosso país. 	
Recursos	Manuais: <ul style="list-style-type: none"> Menu musical Mp3 <i>Sites:</i> <ul style="list-style-type: none"> www.mpt.com.sapo.pt musicatradicional.no.sapo.pt http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/mapa-etno-musical.html http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/proj/arte/musica/cantar-portugues.htm Material musical: <ul style="list-style-type: none"> Era ainda pequenina Fandango Ó rama, ó que linda rama Barco Negro 	
Avaliação	Observação direta <ul style="list-style-type: none"> Parâmetros comportamentais Avaliação vocal e instrumental Última avaliação instrumental: <ul style="list-style-type: none"> Peça à escolha do aluno Trabalho escrito sobre a peça escolhida	
Professora Orientadora: Amparo Carvas	Professora Cooperante: Ana Cristina Coelho	Professora Estagiária: Katia Rodrigues



Agrupamento de Escolas Cidade do entroncamento
Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Planificação a curto prazo – Aula nº 20

Escola: EB 2.3 Dr. Ruy de Andrade - Entroncamento		Turma: 7º J/K	Data: 06.03.2013
Sumário: Aprendizagem, estudo e execução da peça "Ó ramo, ó que linda ramo".		Lição nº 16	Duração: 45 minutos
Conceitos e Conteúdos Programáticos: Polifonia. Ritmos pontuados. Música alentejana.			
Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos	
Desenvolver a capacidade de leitura de ritmos pontuados Desenvolver a capacidade de leitura vertical em escrita paralela Executar uma peça instrumental a duas vozes Executar música tradicional alentejana "Ó ramo, ó que linda ramo"	<i>Aprendizagem da canção "Ó ramo, ó que linda ramo" (versão instrumental para duas flautas)</i> <ul style="list-style-type: none">▪ Estudo da 2ª voz<ul style="list-style-type: none">○ Estudo frase a frase<ul style="list-style-type: none">▪ Entoação com articulação na flauta▪ Execução com a flauta○ Execução da 2ª voz na íntegra▪ Estudo da 1ª voz<ul style="list-style-type: none">○ Frase a frase<ul style="list-style-type: none">▪ Entoação com articulação na flauta▪ Execução com a flauta▪ Divisão da turma em dois grupos<ul style="list-style-type: none">○ Execução da peça na íntegra Nota: Levantamento dos trabalhos escritos	Canção: Ó ramo, ó que linda ramo – versão instrumental para duas flautas Flauta de Bisel	
Avaliação: Observação direta Execução instrumental Parâmetros comportamentais / atitudinais: Interesse, participação, sociabilidade, responsabilidade, autonomia.			

Professora Orientadora: Amparo Carvas	Professora Cooperante: Ana Cristina Coelho	Professora Estagiária: Katia Rodrigues
------------------------------------------	-----------------------------------------------	-------------------------------------------



Agrupamento de Escolas Cidade do Entroncamento
Estágio em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico
Reflexão da aula nº20

Escola: EB 2.3 Dr. Ruy de Andrade - Entroncamento	Turma: 7º J/K	Data: 06.03.2013
Sumário: Aprendizagem da peça a duas vozes "Ó rama, ó que linda rama" na flauta.	Lição nº 16	Duração: 45 minutos
<p><i>Preparação da aula</i></p> <p>Inerente à planificação a médio prazo feita em específico para a lecionação deste módulo.</p> <p><i>Desenvolvimento da aula</i></p> <p>A aula teve início às 12h00.</p> <p>Os alunos entraram, sentaram-se nos seus lugares, retiraram o material da disciplina das respetivas mochilas e colocaram-no nas suas mesas. As atividades começaram com o levantamento dos trabalhos escritos. Só dois alunos é que trouxeram os trabalhos, com este facto foi dada a oportunidade de os alunos enviarem os respetivos trabalhos para o email. Deu-se a indicação de que os trabalhos deveriam ser entregues até à próxima aula.</p> <p>Seguidamente continuou-se o estudo da peça começada na aula anterior. Deu-se início ao estudo da parte da 1ª flauta nos seguintes moldes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frase a frase <ul style="list-style-type: none"> ○ Entoação das notas com articulação na flauta ○ Execução na Flauta • No fim de cada nova frase aprendida, elencava-se a peça do início até ao estudo efetuado. <p>No fim do estudo da 1ª flauta, lembrou-se a 2ª flauta. Após a execução das duas partes da peça, 1ª e 2ª flauta, dividiu-se a turma em dois grupos e executou-se as duas flautas em simultâneo. A pedido dos alunos fizeram-se várias repetições da peça na íntegra.</p> <p>A aula deu-se por terminada pelas 12h45.</p> <p><i>Reflexão final</i></p> <p>Em conjunto com a professora cooperante concluiu-se que a aula cumpriu a planificação proposta. Os alunos mostraram-se interessados e o grau de dificuldade sugerido foi ultrapçado com sucesso.</p>		

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório de estágio supervisionado apresenta o desenvolvimento de todo um trabalho em concordância com o Regulamento da PP no Mestrado EEMEB, em vigor na ESEC. Contudo, nunca é demais referir que, a grande dificuldade sentida na realização do mesmo relatório prendeu-se com o número de páginas imposto, que interferiu, de certa forma, na escolha da estruturação do documento. Cabe referir, para melhor esclarecimento que o número máximo de páginas é indistinto, seja para um ciclo ou para a totalidade dos ciclos (1º, 2º e 3º CEB).

O desenvolvimento do estágio foi bastante harmonioso. A professora cooperante mostrou-se disponível e motivada a conduzir-me neste processo, o que proporcionou um ambiente de trabalho motivador e eficaz.

Muitas foram as vezes que ouvi referir que a prática decorria com os anos de trabalho e experiência acumulada. Efetivamente, isso tem o seu quê de verdade, porém se um indivíduo começar a dar aulas sem a formação científica e pedagógica indispensáveis, para além de adequadas, dificilmente desempenho final terá o melhor resultado, por parte quer do formando quer do formador. Com efeito, também é sabido que a experiência permite colher determinados frutos mas, as boas práticas só se conseguem manter se associadas à experiência se forem mantendo e atualizando os intervenientes da prática educativa.

Este trabalho que, arduamente, foi desenvolvido enriqueceu a estagiária em variadíssimos aspetos. Por exemplo, devido à formação académica (Licenciatura em Interpretação – Flauta Transversal) e não foi fácil, inicialmente, encontrar o caminho certo e perceber o porquê de tanto insucesso nas aprendizagens de alunos que outrora tivera. Presentemente é possível afirmar, e sem falsa modéstia, que, o mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, na sua grande totalidade foi não só a âncora mas também a fonte do enriquecimento do conhecimento de competências e do saber em si que, associado à PP e à ligação estreita com a orientadora e a

professora cooperante, proporcionaram o sucesso e a eficácia da PP, e no final do mestrado no seu todo.

Naturalmente que houve aulas que, certamente correram menos bem, ou porque as estratégias não eram as melhores ou tão bem escolhidas e adaptadas ao tipo de alunos, ou por fatores completamente alheios à estagiária e mesmo aos alunos. Todavia não deixa de ser um aspeto que merece um olhar particular quando se pensa no exemplo do 3º Ciclo que começou de forma *sui generis* e que ao longo das atividades desenvolvidas era visível não só a motivação e a boa relação docente/discente como também o resultado francamente animador das aprendizagens, conhecimentos e competências obtidas e, também por isso, um docente, neste caso uma estagiária ter não só o direito mas também o prazer de poder afirmar o sentido de uma missão cumprida com sucesso e simultaneamente a mesma ter-se tornado leve pelas alegações descritas.

A estrutura da PP supervisionada também foi muito importante, por ter facilitado a compreensão das especificidades/caraterísticas de cada faixa etária. Um aspeto menos positivo, a nosso ver, foi a escassez de contacto com a função burocrática inerente à vida do professor bem como à construção de documentos oficiais. Contudo, no que diz respeito à componente letiva, verificou-se um crescimento pessoal e profissional inerente ao trabalho desenvolvido.

Parafraseando Bento (2012: 165), relativamente à REC do EB pelo DL 139/2012, de 5 de Julho

Poderia esperar-se que a disciplina de Educação Musical fosse mantida e reforçada no terceiro ciclo. Porém, verifica-se o desaparecimento dessa disciplina no 9º ano de escolaridade e a redução dos tempos letivos atribuídos aos 7º e 8º ano. Deste modo, a disciplina de EM foi secundarizada e quase anulada no contexto letivo e na importância que a mesma tem no contexto em geral. No plano social e no laboral tal medida deixou também marcas graves e profundas.

Com efeito este autor em duas frases deixa evidente o que no presente, relativamente à música no EB, está a acontecer e a forma dramática das medidas da tutela, igualmente evidenciadas, no “despacho” do número significativo de docentes de EM, esquecendo totalmente o papel e as funções ocupadas pela música na sociedade, bem como, o seu contributo para o desenvolvimento da criança e do adolescente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1981) *História da Pedagogia – I*. Livros Horizonte: Lisboa
- Abbagnano, N. e Visalberghi, A. (1981a) *História da Pedagogia – II*. Livros Horizonte: Lisboa
- Abrantes, P. (2003). “Identidade Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade”. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 41: 93-115
- Abreu, I. & Roldão, M. C. (1989) “A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos”. *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições ASA
- Almeida, E. (1981) “Formação de Professores”. Silva, M. & Tamen, M. (Coord.) *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Almeida, P. (1998) *Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola
- Amado, M. L. (1999) *O prazer de ouvir música: sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho
- APEM (2011) *Parecer da APEM sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular apresentada publicamente a 12 de dezembro de 2011 pelo Senhor Ministro da Educação e Ciência*
- Barber, B. (1997) “Public schooling: Education for democracy”. Goodlad, J. & MacMannon, T. (Eds.) *The public purpose of education and schooling*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Bento, C. (2012) *Do processo de observação à reconstrução da interação pedagógica: Um projeto de formação do professor de Educação Musical*. Coimbra: ESEC
- Brandão, M. (1999) *Modos de ser professor*. Lisboa: Educa
- Brandes, D. & Phillips, H. (1977) *Manual de jogos educativos: 140 jogos para professores e animadores de grupos*. Lisboa: Moraes Editores
- Cabral, A. (2001) *O jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias
- Cabral, M. H. & Sarmiento, A. (2009) *MP3: Música para o 3º Ciclo*. Porto: Porto Editora
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar Sociológico*. Porto: Porto Editora
- Carneiro, M. (sd) *Katiboleta*. Lisboa: Editorial O Livro
- Carvas Monteiro, M. A. (2002) *Da Música na Universidade de Coimbra (1537-2002)*. Coimbra: UC/FL. Tese de doutoramento.
- Carvas Monteiro, M. A. (2012) “Da Prática Musical no Mosteiro de Santa Maria de Semide”. Coord. J. M. Pedrosa Cardoso e Margarida Miranda. *Sons do Clássico*

- nos 100 Anos de Maria Augusta Barbosa*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 59-78. ISBN: 978-989-052-96.
- Carvas Monteiro, M. A. (2012) “Da Música no Ensino e nas Festividades Universitárias de Coimbra no Tempo de Camões”. Actas do Colóquio Internacional “Camões e os seus Contemporâneos”. (Braga, 13-14 de abril 2012). Coimbra: Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos/Universidade Católica Portuguesa-Pólo de Braga/Universidade dos Açores, p. 323-350.
- Cavaliéri, A. M. (1999) “Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental”. Moreira, A. F. (Org) *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus
- Chateau, J. (1975) *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora
- Côrte-Real, M. Org. (2010). *Migrações 7: Música e Migração*. Lisboa: Observatório da Imigração, ACIDI I. P.
- Costa, M. (2010) *O valor da Música na educação na perspetiva de Keit Swanwick*. Lisboa: UL. Tese de Mestrado
- Costa, M. I. L. (1998) *Estudo sobre a contribuição de Murray Schafer no âmbito da pedagogia musical*. Lisboa: E.S.E.I. Maria Ulrich (Monografia de Licenciatura)
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Delors, J. et all (1996) *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2002) *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo Ensino Básico*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda
- Dubet, F. (2000) “L’école et l’exclusion”. *Éducation et Sociétés*, 5: 34-57
- Dubois, D. (1994) *O labirinto da inteligência: da inteligência natural à inteligência fractal*. Lisboa: Instituto Piaget
- Estêvão, C. (2006). “Educação e Juventude: o lugar da escola nas representações dos jovens”. *Impulso, Piracicaba*. 17 (42): 11-19
- Esteve, J. (1991) “Mudanças sociais e função docente”. Nóvoa, António (Org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, cap. IV, pp. 93-124
- Fernandes, R. (1981) “Ensino Básico”. Silva, M. & Tamen, M. I. (Coord.) *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Fonseca, V. (2004) “Fundamentos psicomotores das expressões artísticas”. *Psicomotricidade: Perspetivas Multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed

- Freitas, C. (2000) “O currículo em debate: positivismo – pós-modernismo. Teoria – prática”. *Revista de Educação*, vol. IX, nº1, pp. 39-50
- Froebel (1908) *Chief Writtings on Education*. Londres p. 50
- Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação (1989) *O Ensino da Música nos países sa CEE*. Lisboa: Unidade Nacional de Eurydice.
- Gagnard, M. (1974) *Iniciação Musical dos Jovens*. Lisboa: Editorial Estampa
- Gordon, E. (2008) *Teoria de aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Governo de Portugal/MEC (2012) *Revisão da Estrutura Curricular*
- Grácio, R. (1985) “Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80”. Loureiro, J. E. (Coord.) *O futuro da educação nas novas Condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: S. E.
- Henriques, P., Castanheira, N. & Batalha, L. (2009) *Pequenos Músicos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro
- Kishimodo, T. (Org.). (2001). *Jogo, Binquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez
- Kramer, L. (2009) *Porque é que a Música Clássica ainda é importante*. Lisboa: Bizâncio
- Le Boulch, J. (1982) *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, cap. 15
- Levitin, D. (2013) *Uma Paixão Humana: O seu Cérebro e a Música*. Lisboa: Bizâncio
- Lopes, J. (1996). *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento
- Martenot, M. (1970) *Principes Fundamentaux d'Éducation Musicale et Leur Application*. Paris: Édition Magnard
- Martenot, M. (1993) *Principios fundamentales de la formación musical y su aplicación*. Madrid.
- Meur, A. De & Staes, L. (1991) *Psimomotricidade: educação e reeducação*. São Paulo: Editora Manole
- Michels, U. (2003) *Atlas da Música I*. Lisboa: Grádiva
- Mobilha, E. (2009) “BelaBatuke educar para valores: um projeto de percussão na promoção da formação/socialização”. *Revista APEM*, nº 133, p. 34-38
- Monroe, P. (1988) *História da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional
- National Commission on Education (1993). *Learning to Succeed: Report of the Paul Hamlyn Foundation*. London: Heinemann

- Neno, P. (1994) *Pedagogia Musical: uma necessidade do sistema educativo*. Santarém: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém
- Nery, R. (2010) “Políticas Culturais”. Castelo Branco (Org.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Neve, A., Amaral, D. & Domingues, J. (2005) *100% Música 6º ano*. Lisboa: Texto Editores
- Neve, A., Amaral, D. & Domingues, J. (2012) *100% Música 5º ano*. Lisboa: Texto Editores
- Nóvoa, A. (1989) *Os Professores – Quem São? Onde Vêm? Para onde Vão?* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Educação Física
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora
- OCDE (1989) *O ensino na sociedade Moderna*. Rio Tinto: Edições ASA
- Pacheco, C. (1934) “Discurso proferido no sarau de gala do Orfeão Académico de Lisboa, no Teatro Nacional Almeida Garrett”. *Três discursos*. Lisboa: S. E.
- Pacheco, J. A. (2005) *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez Editora
- Palhares, J. A. (2008) *Educação e contextos significativos de acção: representações e experiências juvenis – VI Congresso Português de Sociologia*. Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Nº 306
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001) *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill
- Perrenoud, P. (1995) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (1995) *Understanding curriculum: An intercultural to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang
- Pinto, A. (2002) *Livro de canções populares e infantis*. Moderna Editorial Lavorés
- Platão (1970) *A República VIII: Livros VII, VIII, IX e X*. Lisboa: Guimarães Editores
- Prim, F. (2001) *Brincar com música*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Prina, F. & Padovan, M. (1995) *A Dança no Ensino Obrigatório*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Read, H. (1958) *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70
- Reboul, O. (1982) *O que é aprender?*. Coimbra: Livraria Almedina
- Rooyackers, P. (1996) *101 Jogos musicais para crianças: divertimento e criatividade com movimento*. Mem Martins: Lyon Multimédia Edições

- Russell, B. (2000) “As funções de um professor”. *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio d’Água
- Santos, M. P. (2013) *Relatório de Estágio Supervisionado*. Coimbra: ESEC. Tese de Mestrado
- Santos, A. (1989) *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Santos, A. (1992) *Ensino Artístico*. Porto: ASA
- Santos, A. (1999) *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte
- Santos, M. (2006) *Histórias de Cantar*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa
- Silva, Bento D. (2007) “Tecnologias, Ecologia da Comunicação e Contextos Educacionais”. *Comunicação e Cidadania – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. 6: 1908 – 1920. Braga, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho)
- Silva, M. L. (1997). “A docência é uma ocupação ética”. Estrela, Maria Teresa (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, cap. V, pp. 161-190
- Silva, T. T. (2009) *Documentos de Identidade*. Autêntica
- Simões, C. (2006) *Entroncamento: o comboio, a terra, os homens*. Alcanena: Edições Cunha Simões
- Sousa, A. (1979) *A educação pelo movimento expressivo: movimento – música – drama*. Básica Editora
- Sousa, A. (2003) *Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, A. (2003b) *Educação pela arte e artes na educação: Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, M. R. (1999) *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Gaia: Gailivro
- Sousa, M. R. (2010) *Música, Educação Artística e Interculturalidade*. Rio Tinto: Lugar da Palavra
- Sousa, M. R. (2012) *Pedagogia e Didáticas da música intercultural: Programas artísticos e músicas interculturais*. Rio Tinto: Lugar da Palavra
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993) *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill
- Stefani, G. (1987) “O Sentido da música”. *Compreender a Música*. Lisboa: Editorial
- Swanwick, K. (1992) *A Basics for music Education*. Londres: Routledge

- Torres, R. M. (1998) *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música: contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Caminho
- Vasconcelos, A. & Artiaga, M. J. (2010) “Ensino da Música”. Castelo Branco (Org.) *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Vayer, P. & Coelho, M. H. (1996) *Objetos de educação psicomotora*. Lisboa: Dinalivro
- Vieira, M. (1996) *Voz e relação educativa*. Porto: Edições Afrontamento
- Wuytack, J. & Palheiros, G. (1995) *Audição Musical Ativa: Livro do Professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical
- Wuytack, J. (1992) *Canções de Mimar*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical
- Wuytack, J. (2006) *Curso de pedagogia Musical: 4º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical

Webgrafia consultada

- Barros, M. (2012) *A música como mediadora no desenvolvimento cognitivo em crianças com perturbações autísticas: intervenção junto de uma aluna com perturbações autísticas*. WEB: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2568/1/Mestrado.pdf> [acedido em 10.09.2013]
- Cruz, C. (2010) *Aprender a ler música sem partituras*. WEB: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1341/1/aprender_ler_musica_se_m_partitura.pdf. [acedido em 10.09.2013]
- Ferreira, I. (2012) *A importância da música no desenvolvimento global das crianças com necessidades educativas especiais: perspetiva dos professores do 1º Ciclo e Educação Especial*. WEB: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2564/1/TesedeMestrado%20%20Isabel%20Ferreira%202012.pdf> [acedido em 20.09.2013]
- Fortes, R. (2012) *A música como ambiente de trabalho motivador para educação visual*. WEB: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10968/1/7538.pdf> [acedido em 01.10.2013]
- Freire, I. (2011) *A música como promotora de bem-estar psicológico na adolescência*. WEB: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4946> [acedido em 01.10.2013]
- Goulart, D. (2000) *Dalcroze, Kodály, Orff e Suzuki: Semelhancas, diferenças, especificidades*. Rio de Janeiro: Trabalho académico para a disciplina de Movimentos Pedagógicos I. WEB: [«scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:rpEGuzDu3fQJ:scholar.g](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:rpEGuzDu3fQJ:scholar.g)

oogole.com/+dalcroze&hl=pt-PT&lr=lang_pt&as_sdt=0,5 [acedido em 16.02.2012]

Relvas, M. (2009). *O lugar da Música no Ensino Básico: Música para todos. Comunicação apresentada no Congresso do 1.º Círculo “De Pequenininho se Trilha o Caminho”* da editora Gailivro, Porto. Web:
<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/799/1/O%20lugar%20da%20M%C3%Basica%20no%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf> [acedido em 10.10.2013]

Silva, P. (2012) *A música como veículo promotor de ensino e aprendizagens*. WEB:
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1520/1/DissertMestradoPaulaCristinaViveirosSilva2012.pdf> [acedido em 10.10.2013]

Simões, A. (2012) *As Emoções ao compasso da música: um olhar sobre a influência da música na resposta emocional*. Web:
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8076/1/ulfpie043069_tm.pdf [acedido a 15.10.2013]

Soares, D. (2012) *O ensino da música no 1º Ciclo do Ensino Básico: das orientações da tutela à prática letiva*. WEB:
<https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/23436/1/tese.%20vers%C3%A3o%206.pdf> [acedido em 15.10.2013]

Souza, E. (2011) *As emoções e o ensino da música*. WEB:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7805/1/2011_EliasCairesSouza.pdf [acedido em 16.10.2013]

Figura nº 5 retirada de: <http://www.kodaly.fr/?p=1172> [acedido em 30.10.2013]

Figura nº 2 retirada de:
<http://www.saudegeriatrica.com.br/medicina/saude/geriatria/gerontologia/idoso/fono10.html> [acedido em 30.10.2013]

Legislação

Constituição da República Portuguesa (2011). Coimbra: Edições Almedina.

Lei nº 5/1973, de 25 de Julho: Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 46/86, de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 5/1997, de 10 de Fevereiro: Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Lei nº 115/1997, de 19 de Setembro

Lei nº 49/2006, de 30 de Agosto

Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto

Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964

Decreto-Lei nº 139A/90, de 28 de Abril

Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro

Decreto-Lei nº 105/1997, de 29 de Abril

Decreto-Lei nº 1/1998, de 2 de Janeiro

Decreto-Lei nº 35/2003, de 27 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 121/2005, de 26 de Julho

Decreto-Lei nº 229/2005, de 29 de Dezembro

Decreto-Lei nº 224/2006, de 13 de Novembro

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro

Decreto-Lei nº 35/2007, de 15 de Fevereiro:

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho

Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de Fevereiro

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho

Decreto nº 6.203/1919, de 7 de Novembro

Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho

Portaria nº 926/2010, de 20 de Setembro

Despacho normativo nº 24/2010, de 23 de Setembro

Despacho nº 12 591/2006, de 16 de Junho

Despacho nº 14420/2010, de 15 de Setembro

Despacho nº 16034/2010, de 22 de Outubro

Despacho nº 18020/2010, de 3 de Dezembro

Despacho nº 5464/2011, de 30 de Março

Decreto da Direção Geral da Instrução Primária, publicado em Diário do Governo nº 73, de 30 de Março de 1911